# SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO“

NR. 2 PÓŁROCZNIK 1936 ROK V

*TREŚĆ ZESZYTU:*



**Cena oddzielnego zeszytu 60 gr.**

# SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO“

NR. 2 PÓŁROCZNK 1936 ROK V

*KAZIMIERZ URBAŃSKI*

## AKTUALIZACJA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU CZY PROPAGANDA

Jaskrawym rysem szkoły dzisiejszej jest jej uwspółcześnienie. „Wpuszczenie współczesności do szkoły“—jak to się zwykło mówić. Wyraz współczesność jest dość nieokreślony i niejasny. Zgódźmy się, że przez wyraz ten będziemy rozumieli poprostu współprzeżywanie zdarzeń bieżących, obchodzących państwo i ogół obywateli. Chcemy, aby szkoła, to zn. młodzież i dzieci szkolne współprzeżywały w stopniu sobie dostępnym razem z ogółem obywateli ważne zdarzenia chwili bieżącej, Mówi się o tym patetycznie, jako o zniesieniu murów, odgradzających szkołę od życia.

Usłużna pedagogia praktyczna wnet znalazła termin i zasadę dydaktyczną dla prądów współczesności na terenie szkoły. Jest nią aktualizacja w wychowaniu i nauczaniu.

Obok wyrazu wychowanie obywatelsko-państwowe wyrazem najczęściej używanym jest wyraz aktualizacja. Wszystko, co aktualne, ma pierwszeństwo w programie dnia szkolnego. Natychmiast wytyka się, jako błąd dydaktyczny niewyzyskanie lub tylko nienależyte wyzyskanie aktualnych zdarzeń. Brak aktualizacji—to ciężki zarzut. Plany pracy dzienne i całoroczne zarówno w zakresie nauczania jak i wychowania muszą uwzględniać w mierze jaknajszerszej zasadę aktualizacji. W przeciwnym razie są bezwartościowe, niedopuszczalne.

Materiału do aktualizacji nauki i wychowania dostarcza szkole bogaty, uświęcony praktyką lat ostatnich, kalendarz „Dni" i „Tygodni", książki, oszczędności, drzewek, morza, Lopp'u i t. d. i t. d. Władze szkolne nie skąpią okólników w sprawie „Dni", „Tygodni“, obchodów, pogadanek, organizowanych na terenie szkolnym i międzyszkolnym, ze współudziałem rodziców i bez ich współudziału. Żyjemy w czasach bogatych w liczne ważne zdarzenia. Wszystkie one znajdują swoje echo w szkole w imię aktualizacji i wychowania obywatelsko-państwowego.

Liczne związki i organizacje społeczne—o celach zresztą pierwszej wagi dla państwa—również usiłują wciągnąć szkoły i młodzież w orbitę swej działalności i wpływów. Tworzą komórki organizacyjne na terenie szkolnym i przeszczepiają w ł a s n e  m e t o d y działania w imię

tejże aktualizacji i wychowania obywatelsko-państwowego. Dochodzimy do tak paradoksalnych sytuacyj, że na terenie Kół Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża w szkołach powszechnych urządza się „herbatki", naśladując ten „zakres" działalności instytucyj filantropijnych, nie obcy i Polskiemu Czerwonemu Krzyżowi.

Co więcej, pojawia się film, wędrowny prelegent, a wnet zabiera się dzieci z lekcyj na film, na odczyt, bo to jest aktualne, bo to jest ważne dla wychowania obywatelsko-państwowego.

Szkoła stała się instytucją, której niezależność, określona programem nauki i wychowania i przepisami organizacyjnymi, została poważnie w praktyce ograniczona. Na terenie szkolnym gospodarzą pośrednio przez nauczyciela wszyscy, którzy tylko chcieli i potrafili się wylegitymować względami na aktualizację i wychowanie obywatelskie. Wszyscy chcą pomagać nauczycielowi lub na własną rękę przybliżać współczesność do dzisiejszego dziecka, pouczać je i wychowywać na dobrego obywatela.

Rezultaty takiej akcji powinny być świetne. Zachodzi jednak obawa, że widoki na te rezultaty z p e d a g o g i c z n e g o punktu widzenia są złudne. Złudne dla tego, że metody działania nie warunkują pedagogicznych t. j. wychowawczych wyników.

Zdrowa tendencja do uwspółcześnienia szkoły w sensie wyżej zaznaczonym, ujęta w terminach aktualizacja i wychowanie obywatelsko-państwowe, stwarzała możliwości przeniesienia na teren szkolny politycznych metod działania, które z p o z o r u zbliżają się do metod nauczania i wychowania i dzięki właśnie tym pozorom łatwo wślizgnęły się do praktyki szkolnej

Mówimy: jednostka dla państwa, a czynimy: masa (ogół, zbiór, wszyscy) dla państwa. Istotnie tak jest: państwo potrzebuje nie obywatela, lecz obywateli; państwo zwraca się nie do obywatela, t. j. do poszczególnych obywateli zosobna, lecz do ogółu, do wszystkich obywateli Stosunek państwa, t. zn. widomych najwyższych jego organów do ogółu obywateli jest stosunkiem do m a s y. Życie polityczne wewnątrz państwa jest normowane w płaszczyźnie stosunku państwa do ogółu obywateli i na odwrót wymaga wystąpienie obywatela w masie.

Masowość ta doznaje szczególnego nasilenia w chwilach n. p. wyborów do ciał ustawodawczych, manifestacyj, mobilizacji i t. p. Jednym słowem akt obywatela na rzecz państwa jest aktem masowym, akt indywidualny przeciętnego obywatela jest przysłowiową kroplą w morzu niedostrzegalną i bez znaczenia.

Czynnikiem, który w dobie dzisiejszej warunkuje wydatność lub tylko powodzenie aktu masowego obywateli jest p r o p a g a n d a.

Propaganda poprzedza sam akt, towarzyszy wykonaniu aktu, dopingując go. Służy do wywołania nastroju, uniesienia w masie. Jest istotnym

czynnikiem życia i reagowania człowieka w masie, człowieka, działającego pod wpływem pierwiastkowych czynników emocjonalnych, a nie rozsądku.

Środki działania propagandy są podobne do środków, stosowanych przy nauczaniu poglądowym, przez swój sposób oddziaływania na zmysły. Różnią się rozmiarem, skalą. Bogactwo akcesoriów, towarzyszących słowu mówionemu i drukowanemu propagandy (poczty sztandarowe, muzyka, dekoracje, iluminacje, akademie, afisze i t, p.) przytłacza, oszałamia, zniewala.

Podstawy psychologiczne oddziaływania propagandy są inne, niż podstawy, na których opiera nauczyciel stosowanie środków poglądowych w nauce. Pierwsze oparte są na psychologii tłumu, a więc na psychologii uczuć pierwiastkowych człowieka i tłumu, i ich reakcji, na przeżyciach wrażeniowych i na pobudzaniu uwagi mimowolnej. Drugie odwołują się do postrzeżeń i mają na celu poznanie, które wymaga refleksji. Zainteresowania dziecka dla świata otaczającego nieraz przejawiają się pod postacią głodu wrażeń, szkoła jednak nie ma na celu zaspakajanie tego głodu, lecz wyzyskanie dla celów rozwoju umysłowego dziecka, dla poznania, dla budzenia refleksji, i głębszych zainteresowań. Uwaga mimowolna tak właściwa w szczególności dziecku jest tylko punktem wyjścia dla budzenia i wzmacniania uwagi dowolnej.

A jakie cele przyświecają propagandzie? W żadnym razie nie dydaktyczne i nie wychowawcze.

Propaganda nie zakłada sobie jako celu przekształcenie człowieka wewnętrznie, lecz dąży jedynie do spowodowania aktu masowego człowieka. Odwołując się do uczuć pierwiastkowych, chce uzyskać reakcję tych uczuć dla celów, leżących poza człowiekiem. Nie troszczy się o urobienie, o uszlachetnienie tych uczuć, to są cele najzupełniej obce i obojętne propagandzie. Człowiek dla propagandy to nie podmiot, lecz przedmiot. Wręcz przeciwnie, niż mamy w zakresie oddziaływań pedagogicznych.

Wytwarzanie nastroju propagandowego ma wielkie znaczenie selekcyjne w momentach dużej wagi dziejowej w życiu państwa i narodu. Hasło „Ojczyzna w potrzebie", rzucone w masy środkami umiejętnej propagandy, da efekt selekcyjny w postaci batalionów ochotniczych, złożonych z elementów patriotycznych i zapalnych, i w postaci... fali emigranckiej. Propaganda jedynie wyzwala tkwiący w obywatelach potencjał uczuć patriotycznych, woli i czynu, ale tego potencjału nie stwarza. Stwarzanie odbywa się przy pomocy innych środków, na innym terenie, w innym czasie, w sposób zgoła niedostrzegalny i cichy, wymaga lat systematycznego oddziaływania pedagogicznego.

Jest rzeczą błędną mniemać, że propaganda bogaci uczucia i wolę Gdyby tak było, toby propaganda stała się bardzo tanią receptą na pro-

dukcję uczuć partiotycznych i dobrych partiotów. Bywa natomiast, że wszystkie zapasy uczuć i energii zostaną przez propagandę wyczerpane, i dalsza propaganda zawodzi; pozostaje tylko u tłumów czczy głód wrażeń, nieraz najbardziej płaskich, surowych lub wręcz ordynarnych (zjawiska powojenne).

Pod płaszczem aktualizacji i wychowania obywatelsko — państwowego wdarły się na teren szkolny metody propagandowe przeniesione z dziedzin najzupełniej obcych pedagogice. Metody propagandowe nadały szkole dzisiejszej większe tempo pracy, ale jednocześnie tę pracę spłyciły i wywołały pomieszanie pojęć.

Postulat dydaktyczny oparcia nauki na zainteresowaniach, które —jak psychologja mówi—dadzą się wywołać i wzmocnić również przez aktualizację, został podjęty przez propagandę i rozdęty w praktyce do karykaturalnych rozmiarów. Aktualizacja w sensie propagandy usiłuje wyprzeć istotne, głębsze zainteresowania, warunkujące uwagę dowolną, i odwołuje się li tylko do uwagi mimowolnej. Szkolnictwo przebyło już fazę demokratyzacji, obecnie może zagrażać ochlokratyzacja na skutek stosowania metod propagandowych w nauczaniu i wychowaniu.

Nawet hasło współpracy Kół Rodzicielskich ze szkołą przybiera formy propagandowe, niepedagogiczne. Zabawy dla dzieci organizowane wespół z Radą Pedagogiczną przez Koła Rodziców, obliczone są na dochód, na zasilenie kasy, na doraźne potrzeby materialne bez uwzględnienia celów ściśle pedagogicznych. Dochodzi do tego, że szczycą się kierownictwa szkół że Koła Rodzicielskie same dobierają, reżyserują i wystawiają komedyjki przy pomocy dzieci szkolnych. Czynności nawskroś pedagogiczne są oddawane rodzicom, a więc czynnikowi niefachowemu, i rzecz taką robi się głośną, jako powód do chluby. Nie chodzi tu o efekt pracy pedagogicznej, ale o nową propagandę

Oszołomienie, jakie zaczyna się udzielać i pedagogom-praktykom, znajduje swój wyraz w prasie. Usiłuje się znaleźć uzasadnienie dla metod propagandowych, mówiąc, że przeżywamy schyłek „stulecia dziecka: „Widzimy je (t. j. dziecko) raczej jako uproszczone narzędzie społeczne, jako ślepą komórkę automatu społecznego (sic!). Nauczycielowi nie przyświeca więcej ideał swobodnego dziecka-człowieka, jako najpotężniejszej siły twórczej"(!!). Inny cytat: „wiek racjonalizacji i mechanizacji już przez to samo nie może być „stuleciem dziecka"*).

Tak pedagog nie może powiedzieć nigdy, nawet w epoce całkowitego podporządkowania jednostki interesom państwa. Służba dla państwa wymaga działalności, która jest wyrazem osobowości obywatela, a nie czynnością automatyczną, wytresowaną.

Natomiast polityk, zwłaszcza polityk-demagog, gdy zechce zagrać na

*) H. Rylski i A. Walczak, Pion 11 (76) z 1935 r. art. „Pedagogika współczesna na rozdrożu".

masach przy pomocy propagandy i nimi rządzić, istotnie doprowadza jednostkę do postaci automatu, który działa z przyczyny swych wewnętrznych sprężyn—uczuć pierwiastkowych i pierwiastkowego głodu wrażeń.

Przytoczone powyżej słowa są dlatego bardzo niebezpieczne, że sugerują, że świat pedagogiczny jest na dobrej drodze.

Autorzy wspomnianego artykułu konkludują, że „charakter polityczno-społeczny naszej szkoły ma się ku ostatecznemu sprecyzowaniu". Istotnie. Lecz o charakterze nie stanowi w stopniu wystarczającym program oraz system kontrolny, ani tym mniej „n o w e" p r o p a g a n d o w e m e t o d y, lecz duch, jaki się przejawia w realizowaniu tych programów, duch, który jest uwarunkowany osobistym i bezpośrednim stosunkiem osobowości nauczyciela do dziecka i ucznia Czynnikami propagandy pedagogia praktyczna może tylko do czasu m a r k o w a ć tego ducha i realizację idei i wychowania obywatelsko-państwowego. Jest to zło konieczne, które może się stać złem bardzo istotnym i niebezpiecznym, o ile będzie się miało to zło stabilizować, jako czynnik pedagogiczny.

Nie można oceniać ducha i atmosfery obywatelsko-państwowej szkoły według skali jaskrawości i natężenia czynników propagandowych. Takie nastawienie byłoby pierwszym objawem tendencji do stabilizacji tego zła o którym mowa.

Propaganda na terenie szkoły może mieć zastosowanie b. ograniczone czy to przy inicjowaniu i podejmowaniu prac szkolnych, czy to przy ich zakończeniu (popisy, przeglądy).

---

*WIESŁAWA BANASZEWSKA.*

## WYCHOWANIE ARTYSTYCZNE MŁODZIEŻY*)

Sztuka jest jednym z czynników kształtujących wewnętrzne oblicze człowieka. Stwarza ona swoiste bodźce, dostarcza przeżyć, które nie łatwo jest wywołać zapomocą innych środków. Zmusza ona w sposób najbardziej skuteczny do poszukiwania dla treści wewnętrznej jej pełnowartościowego wyrazu zewnętrznego.

Do młodzieży dociera sztuka nie zawsze w swojej czystej formie, często w skażonej, służąc jedynie za sensacyjny pokarm dla zaspokojenia głodu wrażeń. Cała jej wartość, która leży w mocy współtworzenia człowieka, jako jednostki harmonijnej, wówczas przepada; zaś powstanie nawyku sięgania do niej jedynie jako do rozrywki o posmaku odurzającym, często już na zawsze przekreśla ją, jako źródło, zasilające zbiornik wewnętrznych sił człowieka.

---

*) Założenia ogólne programu nauki dykcji w Pedagogium L. K.

Środkiem i zarazem celem wychowania artystycznego młodzieży jest udostępnienie jej przeżyć artystycznych przez:

1. udział w sztuce i kulturze artystycznej (hasło: „upowszechnienie sztuki") w roli widza i słuchacza, w której po przez zmysły chłonie ona treść dzieła sztuki:

2. czynny udział w tworzeniu obiektu artystycznego na miarę swoich możliwości.

Sprawą metod prowadzenia tej akcji jest utrwalenie jej wyników na dalsze życie; będzie nim obudzenie wrażliwości na piękno, wyrobienie smaku artystycznego i własnego kryterium opartego o mocny grunt kultury wewnętrznej.

Akcja pierwszego rodzaju—udział w sztuce w roli widza i słuchacza—na prowincji jest utrudniona wobec braku stałych przybytków dobrej sztuki; ten brak może być jednak zastąpiony przez rzadsze, ale zato nacechowane większą chłonnością zetknięcia się z wielką sztuką; zaś uplanowane udostępnianie dzieł sztuki literackiej, muzycznej, śpiewaczej przez możliwość wysłuchania ich w starannie zespołowo opracowanej formie, często z własnym udziałem, plus jeszcze jeden ważny czynnik: ułatwione obcowanie z żywym pięknem przyrody, przy braku wielu ujemnych wpływów wielkiego miasta—wszystko to może położyć nawet trwalsze podwaliny dla kultury artystycznej.

Akcja drugiego rodzaju—czynny udział w tworzeniu obiektu artystycznego na miarę swoich możliwości—to praca współtwórcza w dziedzinie żywego słowa, śpiewu, muzyki, zdobnictwa, rytmiki.

## ELEMENTY ŻYWEGO SŁOWA.

Pierwszym z nich jest prawidłowe wypowiadanie wszystkich dźwięków mowy. Błędy w wymawianiu, których tak wiele spotyka się u dzieci, uchodzące często za nieuleczalne, ponieważ przyczyny ich upatruje się w istnieniu wady anatomicznej—najczęściej ukazują się tylko złym przyzwyczajeniem. Dobra dykcja polega na prawidłowym wymawianiu dźwięków językowych dobrze postawionym głosem. Praca nad głosem w granicach rozporządzalnych w tej dziedzinie środków polega na: 1) przestrzeganiu w czasie mówienia prawidłowego oddechu (oddychanie głębokie, spokojne i ciche, prosta postawa, unikanie chwytania powietrza ustami, bowiem wywiera to ujemny wpływ na krtań); 2) umiejętności uderzenia w rezonator, zwłaszcza przy mówieniu głosem podniesionym, jest to warunek pełnego brzmienia i dźwięczności głosu. Dzieci najczęściej mówią głośno za pomocą ściskania gardła, czego rezultatem jest nie pełny głos, lecz przykry i niszczący gardło krzyk. Dobra emisja głosu, poza warunkami budowy anatomicznej i zdrowia odpowiednich organów, zależy więc od prawidłowego oddechu przy utrzymaniu prostej postawy i umiejętności obchodzenia się

ze swoim naturalnym rezonatorem. Modulacje głosu służą do wewnętrznego malowania stanów uczuciowych—przeto ta dziedzina należy już do innego elementu żywego słowa.

Umiejętność wyrazistego oddania wątku logicznego wypowiadanego tekstu—to już wkroczenie w dziedzinę recytacji. Tutaj kolejność następujących po sobie momentów dojrzewania formy interpretacji można dokładnie wydzielić:

1) wyłowienie zawartego w tekście biegu myśli, co technicznie wyrazi się odpowiednim ustawieniem akcentów logicznych, pauz i zmian tempa.

2) wyczucie treści emocjonalnej tekstu i przepuszczenie jej przez własny aparat odbiorczy—co znów w formie zewnętrznej wyrazi się za pomocą odpowiedniego modulowania głosem.—(Podkreśla się tutaj rolę słuchu, tak samo ważną, jak i przy ćwiczeniach dykcji).

3) wydobycie dynamiki słowa za pomocą użycia odpowiedniego gestu.

Oczywiście w praktyce proces asymilacji wątku myślowego i uczuciowego odbywa się prawie równocześnie; stopniowanie polega tutaj na pogłębianiu tego procesu przy równoczesnym szukaniu środków i naginaniu narzędzi żywego słowa dla stworzenia najbardziej przejrzystego dla tej treści wyrazu zewnętrznego. Jednakże budowanie podkładu uczuciowego niezbędnego dla całości interpretacji artystycznej, powinno być oparte o dobre zrozumienie tekstu; inaczej młodzież łatwo wpada w ton afektacji i patosu. Dlatego w czasie t. zw. „prób należy ciągle przytrzymywać uwagę na wnikaniu w treść wybranego tekstu, dla wywołania odpowiedniej interpretacji czy reakcji.

W ciągu całego procesu trwania tej pracy wielką rolę odgrywa wyobraźnia, i nie może ona przejść w stan spoczynku, gdy forma już dojrzała w przygotowaniu i następuje moment realizacji. W kultywowaniu żywego słowa nie wolno przestać widzieć, słyszeć, czuć tego, o czym się mówi. Inaczej słowa są puste— i żadna technika tej pustki nie zasłoni. Jeśli mówię o szumiącym lesie—to muszę widzieć ów las odrazu z całą jego przyrodzoną rekwizytornią; słyszeć szum drzew i świergot ptaków, czuć zapach jego mrocznej głębi i dotknięcia zielonych gałęzi. Jeśli mówię o pracy robotnika—muszę odczuć napięcie jego mięśni i oddać to wysiloną ekspresją głosu. Taka jest w tej pracy rola wyobraźni i nie potrzeba dowodzić, jakie ma tutaj pole do rozwoju. Lecz w dziedzinie artyzmu musi ona przejść od chłodnej obserwacji na pole twórczej intuicji. Rola intuicji objąć się nie da. Zamyka się ona nie tylko w umiejętności wnikliwego znalezienia prawdy wewnętrznej danej rzeczy, sytuacji, momentu oraz w znalezieniu najbardziej przejrzystego dla niej wyrazu zewnętrznego, ale i w umiejętności znalezienia drogi do duszy odbiorcy, o ile posiada on odpowiedni odbiornik dla danego wyrazu.. Może ona zastąpić żmudne doszukiwanie się sensu nagłym błyskiem wewnętrznego widzenia, ale nie zastąpi pracy nad

widzeniem narzędzi, za pomocą których potrafi nadać swojej wizji artystyczny kształt.

Elementem żywego słowa, wyprowadzającym od prostej recytacji w formy bardziej złożone — jest gest. Opanowanie gestu jest rzeczą trudną, ponieważ w życiu gest, towarzyszący słowu, jest nieświadomy. Stąd pochodzi owo ogromne skrępowanie w ruchach u osób, początkujących w pokazywaniu się wobec audytorium. Poddanie własnej i cudzej kontroli przejawów swego życia wraz z istniejącą już świadomością jakiejś miary artystycznej tych przejawów paraliżuje przede wszystkim gest. Słowa płyną— może nawet tuż gładko i płynnie—a ręce, nogi i postać cała jest jakby zamurowana. Pierwszy gest świadomy będzie znowu sztuczny i jakby wymuszony, często niezdarny, Aby się stał naturalny i spontaniczny, a przecież nie wymykający się z pod kontroli świadomości, na to wpływa nieustanne prowokowanie przez reżysera w czasie prób do skoordynowania słowa z gestem, znalezienia jego prostego sensu i szczerości odruchowej, nawet wówczas, gdy jest on zgóry obmyślony przez inscenizatora, jako część konstrukcyjna obrazu scenicznego.

W pracy o charakterze dramatycznym wyróżnić się dadzą trzy zasadnicze rodzaje gestykulacji: gest mimowolny, to ten, którym sobie podświadomie pomagamy przy mówieniu; dowolny—taki, który przez interpretatora zostaje dowolnie wybrany dla wyrażenia jakiegoś działania, postawy czy sytuacji; umowny—taki, który jest zgóry pomyślany, jako składowa część inscenizacji. W ostatnim wypadku chodzi najczęściej o podciągnięcie wszystkich elementów inscenizacyjnych, więc i gestu, pod dyktando jakiegoś jednolitego stylu. Jest to gest klasyczny, w syntetycznej formie oddający treść, którą ma wyrazić. Ten, choć niby najbardziej narzucony, najsilniej kształci poczucie i harmonię gestu, bowiem najbardziej obowiązuje w nim proporcja estetyczna i konieczność wniknięcia w treść.

Harmonijność i współmierność wszystkich wymienionych elementów żywego słowa przy wypracowywaniu jakiegoś obiektu — to warunek jego artystyczności. A wartość wychowawcza? Największa w tym wypadku będzie ta, gdy harmonijność owa zostanie tak zasymilowana, że stanie się naturą wychowanka i wyzwoli najcenniejszą cechę przejawiania się—wdzięczną prostotę. Bowiem kultywowanie żywego słowa jest wprawieniem w stan ożywienia nie tylko myśli i narządów mowy człowieka, lecz całej jego istoty. Do zadań reżysera—wychowawcy należy jednak wykorzystywanie wszelkich momentów, nastręczających okazji do wykuwania charakteru wychowanka. A więc poważny stosunek do swoich zabowiązań, poszanowanie cudzej pracy, życzliwość i radość współtworzenia—wszystko to może znaleźć swoje miejsce. Skierowanie uwagi i wysiłku twórczego w stronę urastającej całości artystycznej uczy cenić dzieło bez względu na wielkość własnego udziału w jego ostatecznej realizacji; jest to zdrowa, prosta sub-

limacja ambicyj osobistych, które przy braku czujności mogłyby przyjąć niepożądany kierunek i wprowadzić do tej pracy wiele momentów rozkładowych.

## FORMY INTERPRETACJI W DZIEDZINIE ŻYWEGO SŁOWA.

Etapy pracy w dziedzinie żywego słowa w swoich zasadniczych liniach są w prostej zależności od stopniowania form realizacji utworu literackiego według kolejności składających się na nią elementów żywego słowa.

Recytacja, rozporządzająca stosunkowo skromnymi środkami technicznymi, wymaga bardzo dobrej dykcji i rzetelnego zagłębienia się w treść wypowiadanego tekstu, z czego wyniknąć powinna wyrazistość interpretacji przy koniecznym zachowaniu umiaru w użyciu środków zewnętrznych.

Zasada ta, tylko jeszcze w większym stopniu, obowiązuje przy głośnym czytaniu, czy wygłaszaniu referatu. Dobra dykcja, wyrazistość i umiar, oszczędność środków zewnętrznych i opanowana ekspresja są w tym wypadku warunkiem szlachetności wyrazu. Obowiązującym jest tu jednak utrzymanie kontaktu z audytorium, skoro się mówi bezpośrednio do niego. Zewnętrznym wyrazem kontaktu jest wzrok, spojrzenie. Czytanie, czy mówienie ze wzrokiem, cały czas utkwionym w książce lub notatkach, wówczas, gdy treść skierowana jest bezpośrednio do audytorium—jest rezygnowaniem z opanowania go. Ćwiczenia w dziedzinie żywego słowa nie mogą pomijać tej jego formy.

Recytacja chóralna rozporządza większą ilością środków niż solowa, i może sobie pozwolić na większe efekty zewnętrzne. Punkt ciężkości w jej wykonaniu spoczywa nie na jednostce, lecz na zespole, choć w skład jej mogą wchodzić także momenty wypowiedzi solowych. Modulacje głosu—na który składa się wiele głosów—mogą tworzyć bogatą mozaikę przejawów uczuciowych i nastrojowych: ekspresja przechodzi wszystkie falowania od tonów cichych i lirycznych do największego nasilenia. Ruch, nawet minimalny może wyprowadzić z postawy statycznej w aktywną.

Dramatyzacja polega na wydzieleniu z tekstu wątku dramatycznego akcji, za pomocą osób działających (jak w początkach greckiego dramatu).

Syntezą tych wszystkich form będzie inscenizacja. W skład jej wchodzi recytacja solowa i chóralna z jej wszystkimi możliwościami ekspresyjnymi; momenty dramatyczne mogą byś zasilane gestem, melodią, muzyką; całość oprawna w kostium i dekorację. Inscenizacja typu realistycznego oprze się głównie na wątku dramatycznym, który wydobędzie aktorską grą jednostek i tłumu, operującego gestem dowolnym w ramach charakterystycznej dekoracji. Inscenizacja stylizowana wszystkie elementy żywego słowa i sceny zamyka w ramy konsekwentnej konstrukcji. Niema w niej przypadkowości i dowolności—jest karność i poddanie się naczelnej idei

dzieła i jego interpretacji. Nie znaczy to, że nie daje ona pola do twórczego indywidualnego wyżycia, tylko wymaga ciągłego podciągania się do symbolu: związłości przeżyć i syntezy form.

Utwór dramatyczny, napisany dla teatru, wymagający fachowej techniki do odtworzenia indywidualnych charakterów rzadko kiedy nadaje się w całości dla zespołu ochotniczego, lecz może być bez szkody dla siebie i wykonawców wyzyskany w odpowiednio dobranych fragmentach, w których odpowiedzialność nie spoczywa tak wydatnie na jednostce. Oczywiście mowa tu tylko o dobrych utworach dram.; t. zw. repertuar teatrów amatorskich rzadko kiedy może znaleźć miejsce, jako środek wychowania artystycznego.

Formy teatralne mogą także w zastosowaniu dla młodzieży spełniać rolę czynnika rozrywkowego; wówczas podstawą ich będzie humor, melodia, ruch, warunkiem: tempo. Wyładowanie humoru i temperamentu w formie wymagającej orientacji i bystrości swobody poruszania się, wyrazistości i wogóle władania sobą—ma również swoje specjalne walory wychowawcze. Niestety, niezmiernie jest trudno o dobry repertuar z dziedziny humoru, gdyż humor w doborze tematu tak często jest niewybredny i poziom rzeczy „wesołych" jest w skutek tego najczęściej nizki; wychowawcy zaś nie wolno zapomnieć, że kultura w zabawie i rozrywce jest rzeczą tak samo ważną, jak w innych dziedzinach życia. Najodpowiedniejszą formą literacką i teatralną humoru dla zespołu niefachowego jest groteska, uwalnia ona bowiem od realizmu scen i charakterów, rysując je jedynie paru charakterystycznymi liniami, jak karykatura w malarstwie. Dla młodziezy jest to forma łatwa, nastręczająca dużo okazji do wygrania się i zdrowego śmiechu.

Odrębną wreszcie formą teatralną. która nie jest interpretacją rzeczy gotowej od strony literackiej, to t. zw. teatr samorodny. Jest to rodzaj komedii del arte, polegający na tym, że członkowie zespołu po obraniu tematu razem tworzą z niego dramat i opracowują sobie role. Forma ta ma duże walory wychowawcze, ale i duże trudności. Jeśli zespół jest zdolny i zgrany i ma kierownika pracy, który potrafi go w jakimś kierunku rozpalić, lub już rozpalony zachęcić do rozebrania wysuniętego tematu czy zdarzenia na poszczególne elementy, które znajdą swoich przedstawicieli i rzeczników, do wysunięcia jakichś postulatów lub niepokojących ogół pytań, do wplecenia tego wszystkiego w jakąś fabułę, i wypowiedzi w tych sprawach potrafi przytrzymać na piśmie lub w pamięci ich rzeczników, skonstruować z tego konsekwentną całość—może osiągnąć rezultaty bardzo ciekawe. Składać się na nie będą: uaktywnienie młodzieży w kierunku rozwikłania jakiegoś zagadnienia i przekazania tego ogółowi w przekonywującej formie; poszukiwanie argumentów i wypowiedzenie ich w możliwie poprawnej formie, wreszcie wyładowanie energii twórczej w sposób celowy

i ożywiający myśl—wszystko to są walory dodatnie tej formy dramatycznej. Jeśli jednak z luźnych fragmentów akcji nie zostanie stworzony „dramat“, jeśli wypowiedzi będą niezdarne, mało dynamiczne, argumenty słabe, strona literacka niedbała—realizacja zostawi uczucie niesmaku i w najwyższym stopniu zniechęci do tej pracy i wykonawców i widzów. W udanych tego rodzaju wyczynach zawsze ukrywa się za nimi jakaś osoba, która umiała i podpowiedzieć w momencie tworzenia, i konstrukcyjnie to scalić, i literacko wygładzić. W przypisywaniu tak powstałego dzieła całemu „ogółowi“ często ukrywa się wiele nieszczerości. W każdym razie jest to forma, której nie można z góry zamierzyć, wyłonić się ona może spontanicznie przy jakiejś okazji czy sytuacji, która zafrapuje, która wysunie potrzebę stworzenia samorodnego dzieła.

Jedną z bardzo prostych odmian teatru samorodnego są inscenizowane sądy. W jakimś zespole czy organizacji ogłasza się, że dnia tego i tego odbędzie się sąd np. nad pijakiem. W międzyczasie—jeśli sąd ma być potraktowany poważnie—powinna być sporządzona lista sędziów, oskarżycieli, obrońców i świadków. W dniu oznaczonym za stołem zasiada sędzia czy kilku sędziów i sekretarz, który czyta listę zgłoszonych do głosu, po czym następują kolejne przemówienia. Argumenty powinny być przemyślane i przygotowane. Świadkowie wprowadzają wątek narracyjny, np. mówią o poszczególnych wypadkach (mogą to być historie z prawdziwych wydarzeń) z życia i czynów oskarżonego.

Wszystkie osoby, biorące udział w takim „dramacie“, pozostają więc jednakże sobą, nie odgrywają charakterów ani nie wpadają w skomplikowane sytuacje, co już wymaga kompozycji i umiejętnego opracowania wreszcie reżyserii. Taki sąd jest to po prostu dyskusja ujęta w formę dramatyczną, przez co staje się bardziej atrakcyjną i ożywioną, musi się przy tym skończyć „wyrokiem”, co obowiązuje do rzetelniejszego wysiłku. Jeśli wypowiedzi zostały zgłoszone na piśmie, lub też zanotowane, a całość wypadła ciekawie i mogłaby się przyczynić do rozświetlenia jakiejś sprawy, ustalenia stosunku do niej—taki sąd mógłby zostać powtórzony wobec większego audytorium. Lecz powtórzenie już wymaga opracowania, może nawet reżyserii, aby nie stało się tylko słabym odblaskiem czegoś, co było „na serio“, a teraz jest „na niby”.

Ciekawe są bardzo takie sądy nad różnymi postaciami z literatury, lub też zbiorowymi czynami, wyczytanymi z książki. Może to być jedna z form propagandy czytelnictwa, bowiem zmusza ogół do przeczytania jakiejś wartościowej książki, i to przeczytania rzetelnego, przemyślenia i ustosunkowania się do sprawy.

Jeszcze inną formą teatru samorodnego, służącą już wyłącznie zabawie

i rozrywce, to t. zw. „szarady". Jest to zgadywanie wybranych słów, tytułów książek, nazw miejscowości—z gry jednej czy paru osób: rodzaj zagadki scenicznej. Nie jest to jednak zabawa łatwa i prosta, to też zazwyczaj po pewnym czasie koncepty się wyczerpują i ożywienie mija.

*JANINA TUMIŃSKA*

## ROLA WIERSZY W ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA

Punktem wyjścia rozważań na ten temat było dla mnie porównanie pod względem formy pisemek dla dzieci starszych i młodszych. Już na pierwszy rzut oka widoczna jest znaczna przewaga utworów wierszowanych w pisemkach dla dzieci młodszych.

Dokładne zbadanie tego faktu w rocznikach Płomyka i Płomyczka, z 1928—29 i 30-go roku wykazało, że rozmiary tekstu wierszowanego są w stosunku do całości dwa razy większe w Płomyczku niż w Płomyku. Utwory wierszowane stanowią w pisemku dla dzieci młodszych (do 7—8 lat) około 40%, zaś w pisemku dla starszych (do l. 14-stu) około 20% liczby ogólnej utworów.

Wynika stąd zagadnienie, czy fakt ten, znany zresztą ogólnie, stwierdzony liczbowo, ma jakiekolwiek uzasadnienie psychologiczne. Czy istotnie zamiłowanie do rymu, do wiersza jest większe u dzieci do lat 8-miu, czy forma ta więcej do nich przemawia a zatem — czy odpowiada ona jakimś głębszym wewnętrznym potrzebom i ćwiczy jakąś funkcję psychiczną na tym stopniu rozwoju dziecka?

Jaką odpowiedź na te pytania dać nam może psychologia współczesna?

---

Rytm i rym odegrywają pewną rolę w rozwoju dziecka już od pierwszych lat jego życia. W II połowie pierwszego roku zaczyna ono reagować na rytm. Karol Groos zalicza owe reakcje do tych gier pasywnych, których zadaniem jest ćwiczenie słuchu.

W następnym okresie rytm w połączeniu z rymem i melodią jest według tegoż autora jednym ze środków pomocniczych w ćwiczeniu własnego głosu dziecka i pomaga mu w opanowaniu mowy. Uczy się ono wtedy z zadowoleniem szeregu bezsensownych głosek, piosenek i wierszyków, przy czym brak zrozumienia treści nie przeszkadza mu wcale. Chwyta ono rym, bawi się nim, lubi go apercepcyjnie. Znaczenie rytmu i rymu, jako środków apercepcyjnych zwiększa się jeszcze, gdy dziecko zaczyna rozumieć treść. Dziecko trzyletnie słucha z wielką przyjemnością rymow i króciutkich wierszyków o zdarzeniach z życia codziennego, zwłaszcza odnoszących się do jego osoby. Nadmienia o tym Charlotta Büchler we wstępie do książki: „Bajka a fantazja dziecka" podając przykład, jak pewna trzyletnia dziew-

czynka z niesłabnącym zachwytem słuchała codzień opisu tygodniowego menu w wierszach, układanych dla niej przez matkę. Spotykamy się z tym nieraz przy procesie ubierania się i rozbierania dzieci, zasypiania, jedzenia, zabawy. Najulubieńszą lekturą małych dzieci (3—4—5 lat) są wierszyki ilustrowane. Rym jest też jednym ze środków stylistycznych bajki (wersety). Ułatwia on następnie dziecku bezpośrednie oddanie treści. Uczyniłam raz następującą próbę z dwojgiem 4-letnich dzieci z warstwy najuboższej. Odczytałam im—każdemu z osobna jedną z najłatwiejszych powiastek z Płomyczka (r. 1928) p. t. „Kaczusia Zosi" a następnie wierszyk, bliski jej treścią p. t. „Gosia". Po odczytaniu zachęciłam dzieci do powtórzenia tego, co zapamiętały. Z tekstu prozą nie powtórzyło żadne z nich ani słowa, natomiast z wiersza dziewczynka odtworzyła 2 urywki zdań, zakończonych rymami. chłopczyk zaś oddał treść słowami: „cip-cip-cip, sypie kurkom". Próba ta jest niewystarczająca, ale zdaje się—charakterystyczna. Zresztą rola apercepcyjna rymu przy uczeniu się na pamięć jest znana i stwierdzona naukowo.

Spotykamy jednak u dzieci nie tylko receptywny, ale i produktywny rym. Ch. Bühler w książce: „Dziecięctwo i młodość" stwierdza, że w okresie konfabulacji, polegającej na grze słowami bez znaczenia, pojawia się też pierwsze rymowanie przypadkowe. Zjawisko to zostało przez nią zaobserwowane w wieku dziecka 1.6. Tłumaczy je, jak i konfabulację wszechwładnie panującą w tym okresie życia dziecka zasadą analogii. Stwierdza dalej, że rymowanie staje się odtąd ulubioną zabawą dziecka. Zaobserwowałam wielokrotnie u dzieci 6-cio i 7-io letnich rymowanie bądź przypadkowe, bądź jako świadome próby. Pewien chłopczyk 7-io letni twierdził, że rymy „wyrywają mu się niechcący". Powtarzał je potem z żywym zadowoleniem. Pewna dziewczynka 6-cioletnia układała często dwu- lub czterowiersze do własnych rysunków. Wypowiadanie się rysunkiem nie wystarczało jej—usiłowała dzieła swe uzupełniać wierszykami. Towarzyszył temu zwykle śmiech i żywe oznaki radości, jak klaskanie w dłonie, podskoki i t.p.

Przypuszczać tu można wpływ lektury i wogóle zaznaczyć trzeba, że zjawisko wierszowania występuje przeważnie u dzieci, które słyszały wiele wierszyków, uczyły się ich na pamięć, słowem u dzieci—zwłaszcza jeżeli chodzi o wiek przedszkolny—ze sfer kulturalnych. Każda bowiem forma działania musi być poznana, aby mogła stać się następnie narzędziem ćwiczenia pewnej funkcji Dziecko np. musi ujrzeć kogoś rysującego, dostać do rąk papier i ołówek, aby zaczęło wypowiadać się rysunkiem. W procesie kształtowania jakiejkolwiek funkcji ważnym jest pierwsze spostrzeżenie. Jakkolwiek dziecko może przypadkowo postrzec rym i zachodzi to zwykle jak było powiedziane wyżej—w pierwszym stadium rozwoju mowy, to jednak związanie nim pewnych treści myślowych, układanie wierszyków jest zazwyczaj wynikiem naśladownictwa.

Wpływ lektury nie tłumaczy wszelako całkowicie zaznaczonego powyżej upodobania dzieci do rymów i wierszyków, i grania nimi w formie receptywnej i produktywnej.

Jest to pewna postać zabawy i spełnia taką rolę w życiu dziecka jak każda zabawa. Z punktu widzenia biologicznego zabawa przyspasabia do życia, dla przyszłej walki o byt; uczy w warunkach swobody spełniania, czynności, potrzebnych później dojrzałej, samodzielnej jednostce; jest środkiem ćwiczenia fizycznych i psychicznych sił dziecka. W danym wypadku rym i rytm, jako środki apercepcyjne, ułatwiające skojarzenia słowne i pojęciowe dopomagają dziecku w opanowaniu mowy, w wydoskonaleniu jej formy, we wniknięciu w jej treść.

Słuchając wierszy, ucząc się ich na pamięć, układając je wreszcie dziecko wzbogaca swój słownik, wykształca formy gramatyczne i składniowe, przyswaja sobie pewne pojęcia w sposób dla niego łatwy i miły. Ćwiczeniu temu towarzyszy bowiem radość, która jest motorem nieskończonych powtarzań. Radość to—stan uczuciowy, łączący w sobie moment przyjemności i zainteresowania—t. zw. „radość funkcjonalna" powstaje dzięki temu, że każde powtórzenie jest krokiem naprzód w wydoskonaleniu funkcji, w jej opracowaniu.

Ćwicząc się, przezwyciężając trudności przy jakiejkolwiek zabawie dziecko niema oczywiście żadnego celu na oku. Słucha wierszy, zapamiętuje je, próbuje niekiedy układać—bo mu to sprawia przyjemność, bo to je bawi. „Jest nieświadome korzyści, jakie z zabawy tej płyną".

Psychicznym podłożem zabaw dziecięcych jest sfera emocjonalna: uczucia panujące w duszy dziecka szukają w zabawach swego wyrazu, impulsy, życzenia i pragnienia dążą do urzeczywistnienia się w nich. W zabawie dziecko wypowiada się—odkrywa w niej i uświadamia sobie to lub inne uczucie.

Jaką rolę w wyzwalaniu i zaspakajaniu uczuć dziecka odegrywa wiersz, jako pewien odrębny rodzaj zabawy?

Co sprawia, że wiersze są ulubioną lekturą małych dzieci, że każą je sobie odczytywać nieskończoną ilość razy—często nawet wówczas, gdy znają je już na pamięć?

Doniosłą rolę odegrywają tu niewątpliwie walory formalne wiersza, estetyczne pierwiastki mowy wiązanej. Rytm i rym są elementami mowy wywołującymi w nas postawę estetyczną, są tymi elementami, które zbliżają ją do muzyki—ta zaś najpełniej i najgłębiej ze wszystkich sztuk wyraża i wyzwala uczucie.

Zarodek sztuki i kontemplacji wcześnie rozwija się w dziecku; objawy, świadczące o tym zauważyła Ch. Bühler już w drugim roku życia. W 3-im roku pojawiają się wyrazy: „ładne"—„brzydkie". Dziecko, w duszy którego uczucie zajmuje centralne miejsce jest również wrażliwe na pięk-

no—na harmonię mowy wiązanej.

Dlatego to wiersz tak działa na dziecko, pobudza je, wyzwala w nim uczucie, kształtując przy tym jego mowę, która jest funkcją i wytworem zarazem.

---

Jak jednak wytłumaczyć fakt, że forma wierszowana przeważa w utworach, przeznaczonych dla dzieci młodszych?

Czy można uznać i jak uzasadnić, że kształtowanie mowy za pomocą wierszy odbywa się intensywniej w okresie do lat 8-miu, niż w późniejszym? Że zamiłowanie do tej formy jest większe, u dzieci 5-cio, 6-cio, 7-mioletnich, niż u starszych?

Aby odpowiedzieć na te pytania, przytoczę pokrótce pewne dane dotyczące wymienionych tu okresów życia dziecka.

Wiek 7—8 lat jest przez psychologów uznany za wiek przełomowy. Dziecko wkracza w tym czasie w nową fazę rozwojową: ze świata zabawy i bajki przechodzi do świata pracy, świata realnego. Jakkolwiek już w okresie od 5 do 8 lat dziecko zdobywa świadomość zadań i obowiązku, odkrywa w świecie otaczającym własności obiektywne, a w działaniu liczy się z obiektywnymi stosunkami—realistą w pełni staje się dopiero w fazie następnej (9—14 l.). Około 7-miu lat rozpoczyna się przewaga realistycznego tłumaczenia pewnych zjawisk na niekorzyść dawnego-bajecznego lub magicznego. Rozwijają się zainteresowania teoretyczne; myślenie dziecka przebywa w tym okresie ewolucję od egocentryzmu do formalnego, logicznego, uspołecznionego myślenia dorosłych. Podczas, gdy w okresie od 5—8 lat dziecko jedynie zaciekawiały fakty i procesy nowe—teraz pragnie je ono zbadać, zrozumieć, poznać.

Jest nastawione na uczenie się, ma żądzę wiedzy, pragnienie objęcia rzeczywistości umysłem. Staje się często fanatykiem prawdy, nie wierzy już w bajki, gardzi nimi.

Pewne obserwacje pozwalają mi twierdzić, że niektóre dzieci, a zwłaszcza chłopcy w tym wieku gardzą też często wierszami. Wiersze nie dają im wiadomości, których łakną. Postokroć większe znaczenie, niż forma, ma dla nich treść utworu. Wraz z przewagą życia intelektualnego nad uczuciowym zmniejsza się wrażliwość na sztukę i jej elementy. (Uogólnienia te nie dotyczą wyjątków, a więc dzieci szczególnie uczuciowych, wrażliwych na piękno, obdarzonych talentem poetyckim). Ciekawe spostrzeżenia poczynił w tej dziedzinie psycholog niemiecki Fr. Giese, badacz twórczości poetyckiej dzieci i młodzieży; a mianowicie, że rymy samorzutne dzieci młodszych, do 8 l. są lepsze, bardziej oryginalne, niż dzieci starszych, które pod wpływem wzorów uchwyciły zasadę rymowania i produkują szablonowe, „częstochowskie“ rymy.

Ch. Bühler w cytowanym powyżej dziele*) mówi, że dopiero w okresie od 14 do 19 lat zjawia się znowu potrzeba przejęcia się pięknem niejako z góry, podczas gdy tamto, dziecięce szło z dołu. Dzieło sztuki staje się wtedy nosicielem treści myślowych, które w nas wyzwala. Fr. Giese wykazuje, że podczas gdy młodsze dzieci—do lat 10-ciu—przeważnie rymują (i nieraz b. dobrze), starsze od l. 12—13-tu oddają lub usiłują oddać w utworach swych—nastroje, uczucia, myśli własne.

---

Nasuwa się przy tym pewna analogia pomiędzy rolą mowy wiązanej w życiu jednostki a ludzkości w jej rozwoju. Ludy na niższych szczeblach rozwoju, zarówno jak lud, pojęty jako warstwa, wykazują jak i dzieci młodsze zamiłowanie do rytmu i rymu i w formę wierszowaną ubierają wytwory swego ducha—wierzenia, podania, sentencje Tam, gdzie wskutek braku, lub nieznajomości pisma dorobek literacki może być przekazywany jedynie drogą tradycji ustnej, forma wierszowana jest środkiem aprceepcyjnym, ułatwiającym przyswajanie sobie i zapamiętywanie treści, wyzwalając przy tym i kształcąc prymitywne uczucia estetyczne.

Po wieku Oświecenia, wieku intelektualizmu, realizmu, żądzy wiedzy i panowania prozy, wieku, który w historii kultury europejskiej możnaby zestawić z okresem rozwojowym dziecka od 9— do 14 lat— w następnej epoce, kiedy uczucie dochodzi do głosu, zapanowuje znowu mowe związana, jako szata poezji romantycznej. „Zjawia się znowu potrzeba przejęcia się pięknem, niejako z góry, podczas gdy tamto—ludowe szło z dołu“ możnaby tu zastosować zdanie Ch. Bühler.

---

*STEFANIA SZUCHOWA*

## KRASNALEK NA CHOINCE

Inscenizacja: *W. Banaszewska.*

Wiersz S. Szuchowej „Krasnalek na choince“ był drukowany w Nr. 3. „Teatru w szkole“ r. 1934. Tutaj podajemy go w opracowanej formie inscenizacyjnej. A więc choinkę robimy „żywą“, t. zn. ustawiamy ją z dziewczynek, ubranych w bufiaste zielone spódniczki i białe staniki z bufiastymi rękawkami (ponieważ obraz będzie nieruchomy—prócz kilku minimalnych ruchów głowy i rąk—przeto z powodzeniem można na ubrania dziewczynek użyć bibułki karbowanej). Głowy powinny mieć opasane srebrnymi lub złotymi paskami, z których zwieszają się lśniące niteczki, używane do przystrojenia choinek; takież niteczki wraz z zabawkami choinkowymi mogą się zwieszać z rąk, od dłoni do łokcia. Dziewczynki ustawiają się w

*) „Dziecięctwo i młodość“.

piramidkę (pod ścianą lub w rogu pokoju); a więc trzy lub pięć na podłodze, następnie o dwie mniej za nimi na ławce, na jakimś jeszcze wyższym stoisku znowu o dwie mniej, i wreszcie jedna na szczycie. Dziewczynki mogą się trzymać za ręce—jeśli im tak będzie wygodnie—lecz każda z nich użyć do tego może tylko jednej ręki, bowiem w drugiej, wysuniętej naprzód, trzyma zapaloną świeczkę (jak najdalej od bibułkowych strojów). Postaci krasnoludka nie wprowadzamy do obrazka, bowiem takie realistyczne rozwiązanie tej „zabawki" wymagałoby, aby w takim razie wszystkie opisane figle spełniał naprawdę, co jest niemożliwością. Obecności jego domyślamy się tylko, a suggerują nam ją dziewczynki przez skierowywanie wszystkich spojrzeń i odpowiednie ruchy głów w jednym kierunku, w którym ma się znajdować (według umowy) figlarny duszek. Reakcje powinny być bardzo żywe, a więc jeśli „skoczył!"—wszystkie głowy odrazu zwracają się w umówionym kierunku. Nawet słowa krasnalka mówione są przez dziewczynki, tak jak dorosła osoba ilustruje słowem i gestem przeżycia dziecka, z którym się w danym momencie najzupełniej stapia. Słowa wierszyka mówione są to solowo—to chóralnie, zależnie od sensu i potrzebnej ekspresji.

Solo (1): Usiadł w gęstych igiełkach,
(narracyjnie, jak opowiadanie babuni) w światełkach, świecidełkach,
tuż, tuż przy korze,
niczem w świerkowym borze;
inne (1): usiadł sobie o wieczorze
tyciuchny skrzatek,
(1): przyjaciel dziatek,
(1): powiernik lalek—
Chór: (radośnie jak o dobrym znajomym) krasnalek
(1): Siedzi, nóżkami kiwa-
Chór: Ależ tu dziwa, oj dziwa!
(1): Wśród tęczowych igraszek
kręci głową jak ptaszek...
(1): Mikołaja grzecznie wita,
(1): złote nitki w łapki chwyta,
(1): w jabłuszko zatapia ząbki,
(1): dmucha coś do szklanej trąbki.
(1): Nad świeczką go pokusiło
i kichnął ze straszną siłą!!
Chór: a psik! (jedna świeczka gaśnie)
(1): Swąd,
(1): iskiereczka...
(1): Dymu wstążeczka

(I): i... ciemna świeczka (zapalają świeczkę od innej)
(I): Wskoczył wyżej, (chór:) jak wiewiórka
(I): rozbujał barwnego kurka,
(I): aniołowe musnął piórka...
(I): Tss... aniołek nie usłyszy,
kto karmelki chrupie w ciszy,
(I): zresztą... święta, niema grzechu!
(I): Jak mysz skrobie się w orzechu.
(I): I, strącając śniegu płatki,
sięga w gąszcz (chór z pobłażliwym zgorszeniem)
po czekoladki...
(I): Potem lekki niby duszek,
hop, przeskoczył przez łańcuszek!
(I): I znów po gałązkach hula.
(I): Nagle usiadł (I): Co to kula?

(Wszystkie te słowa należy mówić głosem nieco spieszczonym, jak do małego dziecka)

(I): Tam do licha! Co też spadło
przed bombiaste to zwierciadło?
(I): Co się w kulce tej odbija?
(I): Czyja to jest głowa, szyja?!
(I): Któż takiego widział stracha?
(I): (niby ze strachem)
Ojej, jak rękami macha!
(I): Ależ ten łeb jak u grzyba,
i ten nochal nie mój chyba?!
Chór Hej, ze śmiechu pewnie trzasnę,
(wesoło) toż to moje liczko własne!
(I): I, pocieszne strojąc miny,
krasnoludek fik! z choiny.
(I): (ze strachem)
Całe szczęście, że w koszyczek
z kolorowych upadł łyczek!
(I): (ze współczuciem)
Byłby sobie z tej radości
pogruchotał skrzacie kości...
— — — — — — —
Chór (cichutko): ...Na choince świeczki gasną... (Dziewczynki
(ciepło) Dobrze mieć kołyskę własną... gaszą świeczki)
(I): Przy ostatniej świeczce,
w ślicznej kolebeczce,
pogryzając piernika,
krasnal oczki przymyka.
(I): Gałązeczka lekko drży,

(l): złota nitka w cieniach lśni,
(l): Przyjaciel dziatek
(l): tyciuchny skrzatek,
(l): powiernik lalek,
(l): krasnalek—
Chór: śpi
(Dziewczynki na zakończenie mogą mu zaśpiewać jakąś kołysankę).

# LEGIONY NA WOŁYNIU

Rzecz została napisana przez zespół uczniów kl. VII Gimnazjum L. K pod kierunkiem wychowawcy i wystawiona dnia 11 listopada 1936 r. we wsi Kinachowcach koło Wiśniowca oraz w kilka dni później w sali Teatralnej L. K. na rewii listopadowej młodzieży licealnej.

## ODSŁONA I

Przed chatą.

*Sekcyjny.* Dzieńdobry Andrzeju.

*Andrzej.* Dobre południe panu Stanisławu. Toż słońce już wysoko i piecze tak, że o tej porze nijak przy sianie wytrzymać nie można i uciekać trzeba do chałupy, ochłodzić się, no i „poiisty trochu“. Proszu i Was do chaty, pane sekcyjny, odpocząć i zjeść z nami, co Bóg dał. Wasze dzieci też pewnie niedługo nadejdą, bo już krowy z pola pospędzały.

*Sekc.* „Moje dzieci“... Dziękuję Wam — tu zostanę — poczekam... i zaraz odejdę.

*Andr.* Dlaczego, co się stało?

*Sekc.* Rozkaz przyszedł—wzywają do linii. Na coś ciężkiego się tam zanosi. Podobno Moskale wielką ofensywę przygotowali.

*Andr.* Jakże to tak—i odejdziecie od nas? My tak zżyli się z Wami, polubili od serca.

*Sekc.* Dzięki za dobre słowo—ale ja żołnierz, na walkę my tu przyszli—nie na spokojną pracę; na spokojną pracę nie pora teraz. Żyjemy w takich czasach, kiedy rozstrzygają się losy narodów na długie, długie lata.

*Andr.* Samiście mówili, że was garść tylko—cóż wy możecie zrobić? Przeciw wam syła wełyka. Sam widziałem, jak tędy jechali przed waszym przyjściem. Ile to armat—ot, takich hrubych (ruch rąk.), a żołnierzy—jak kłosów w polu.

*Sekc* To że ich wiele, to jeszcze nie najważniejsze. Powiedzcie, żebyście wy byli młodzi i gdyby was wzięli na wojnę chętnie byście się bili?

*Andr.* Ktoż znaje? Ałe ja dumaju, szczo treba znaty za szczo sia bić - A tu? —czort znaje!

*Sekc.* Widzicie, takich jak wy jest wielu i ci pewnie dobrymi żołnierzami nie są i nie będą. A my? My wiemy—i mamy wśród siebie kogoś takiego,

co wie dokąd nas prowadzi.

*Andr.* Mówiliście o tym wiele razy, że bijecie się o sprawiedliwość o wolność i jak to wy nazywali o „de-mo-kra-cju". Ja nieraz słuchał jak wy do dzieci mówili o tym, jakby to mogło być na świecie i u nas dobrze: że wszyscy mieliby chleb i dach nad głową, że dity do szkoły wszystkie chodzićby mogły, że ziemia by nawet lepiej rodziła, boby ludzie lepiej koło niej chodzić się nauczyli: ot, to duże harne—no nemożływe.

*Sekc.* A przecież są już takie kraje, gdzie to się spełniło, np. Szwajcaria. I nienawiści niema między ludźmi, choć jeden człowiek mówi takim, a drugi innym językiem.

*Andr.* Takyj kraj je—no daleko wid nas. Stryjeczny mi pisał, co przed wojną do Ameryki pojechał, że i tam tak jakoś jest... ale to za morzami. U nas to się nie uda.

*Sekc.* W naszej pieśni legionowej, jest takie miejsce: „chcieć—to móc" Chcemy swobody dla wszystkich ludzi sprawiedliwości i dobra; poto żyjemy i umieramy. A jeśli my wyginiemy, to przyjdzie drugie pokolenie i ono spełni, o czym myśmy marzyli. Widzieliście, jak błyszczały dzieciom oczy, kiedym im czytał o tym chłopcu wiejskim co uczyć się nie miał gdzie i poszedł biedny na tułaczkę między obcych ludzi, albo jak się litowały nad tą dziewczynką, której modlić się kazano po niemiecku. Dzieci oburzały się na te krzywdy. Czy myślicie, że nie wyrosną z nich tacy, co gotowi się będą bić z nie wiem jak potężnymi armiami, żeby te krzywdy się nie powtórzyły.

*Andr.* Ot—wy dziwne rzeczy umieli z naszymi dziećmi robić. Na początku to ja myślał, że rady sobie z nimi nie dacie. Bez obrazy, pane sekcyjnyj, ale wy człowiek młody— ze szkół dopiero wyszli— no a nasi chłopcy — to czorty. Teraz to wam powiem, że ja zrozumieć nie mógł jak to one tak spokojnie siedzą u was—ot czary.

*Sekc.* Kochane dzieciska—trudno się z nimi rozstać.— O, właśnie już się zaczynają zbierać! Jak się masz Iwaś!— cóż twoje szczygły, wysiadują jajka—kot ich nie zniszczył?

*Iwaś.* Pilnuję jak mogę—kota na noc zamykam w oborze, tak jak wy mówili Już się wczoraj wykłuły. Jaki harne. Dziś was zaprowadzę—obiecaliście, że ze mną pójdziecie!

*Sekc.* Obiecałem—ale nie pójdę.

*Iwaś* A mówiliście.

*Sekc.* Dzieci były niegrzeczne pan sekcyjny się rozgniewał, odchodzi od was.

*Iwaś.* Kto był niegrzeczny?

*Nadia.* Wy nie możecie od nas odejść—my was nie puścimy.

*Sekc.* Nie dzieci, ja się na was nie gniewam. Żartowałem.

(Dzieci biegną—krzyczą, obejmują go krzycząc „hurra"!).

*Sekc.* Ale jednak od was odchodzę. Widzicie—jestem żołnierzem, otrzymałem rozkaz.

*Wasyl.* Ale pan wróci prędko?!

*Iwaś.* Pewnie, że wróci.

*Sekc* Nie wiem, bo to wojna... Ale będę o was pamiętał a jeżeli i wy pamiętać będziecie to napiszecie do mnie, choćby po dwa słowa, ale wszyscy!

*Masza.* Pan taki dobry był—to jak można zapomnieć?

*Sekc.* I ja napewno nie zapomnę.

*Nadia.* Musimy coś dać naszemu panu—żeby zawsze miał przy sobie, to nie zapomni.

*Wasyl.* Tylko co?

*Iwas.* Ja ne znaju. (Dzieci skupiają się, szepcą. Przez ten czas wchodzi Andrzej i chłopi. Dzieci wybiegają).

*Kob. 1.* Szoż ten Andrej bałakaje? Na front idete?

*Sekc.* Tak, kowalicho, taki rozkaz.

*Kob 2.* Ot, źle!—wojna nie żarty—jeszcze zranić mogą— nieszczęście jakie przyjść może! Borony Maty Boża!

*Chł. 1.* (do baby) Nie miel językiem byle czego! (do sekc.) Wy człowiek młody, uczony, ręce u was białe—szkoda was na wojnę, Ot—zostańcie lepiej z nami!

*Chł. 2.* Szoż howoryty! Uczyliście dzieci, nam pomagaliście nieraz,—polubili my was—zostańcie!

*Andr.* Mieszkanko macie—chleba sława Bohu też nie brakowało i pewnie nie zabraknie. Żyjcie i pracujcie z nami.

*Sekc.* Nie można!

*Kob. 2.* Dziewczynę, krasawicę wyszukamy, swaty poślecie—i dobrze wam tu będzie.

*Kob. 1.* Niejedna za wami patrzy.

*Chł. 1.* Ot, baba—nawet teraz jej swaty w głowie. My wiedzieli, że wy na krótko do nas przyszli, że wasza służba—to wojsko, ale nie dziwcie się.

*Sekc.* Bóg wam zapłać za dobre serce, ale zostać nie mogę. Widzicie teraz taki czas, że nawet moje, jak mówicie, „białe ręce" przydać się mogą w walce. Walka to teraz najważniejsza rzecz— a jeżeli się skończy pomyślnie—to któż wie, może tu wrócę!?

(Wbiegają dzieci, bez słowa wpinają kwiaty w mundur, za pas, za orzełek na czapce).

*Masza.* Nie mamy nic, tylko te kwiaty, jak zwiędną to jeden schowajcie.

*Iwaś.* A to nożyk—bat'ko przyniósł z odpustu, nie odmówcie—przyda wam się i o nas będziecie pamiętali.

*Sekc.* (całuje Iwasia w głowę) Dziękuję wam dzieci. Nie żegnam was dobrzy ludzie,— ale mówię wam dowidzenia.

*Wszyscy.* Niech Bóg prowadzi.

---

## ODSŁONA II.
### Pod Kościuchnówką

*Żołnierz 1* (Odwraca się, stawia karabin)—No może już będzie cisza.
*Ż. 2* Chyba im już amunicji zabrakło.
*Ż. 3.* Walą i walą niech ich ciężka...
*Ż. 1.* I tak przez 8 godzin.
*Ż. 2.* i trzy dni.
*Ż. 1.* Mamy posmak piekiełka...
*Ż. 3.* Ładny posmak, to już nie wiem, co smak... W ustach od dwóch dni nic człowiek nie miał, oprócz tego suchara i wody
*Ż. 1.* Ani strawy, ani tytoniu, ani kawałka suchej szmaty, bo tej, co mam na grzbiecie to i szmatą nazwać się nie godzi (W głębi błyski rosyjskich reflektorów).
*Ż. 3.* Patrzcie jaka iluminacja—jak na Wiśle w wieczór św. Jana.
*Ż. 2.* (do 4-go opartego o okop, —Te, poeta, może napiszesz jaki poemat o żarciu—przy blasku tych świeczek, to się przynajmniej ślinę połknie.
*Ż. 4.* Uważaj, żeby cię diabeł na pieczyste nie zjadł, bo a nuż wylecimy w powietrze—Mochy coraz bliżej ryją.
*Ż. 3.* Nie kłóćcie się—ot mam myśl?
*Ż. 2.* Co—co ja słyszę? Ty masz myśl? To niemożliwe! Przeżegnaj się i westchnij—bo to pewno przeczucie bliskiej śmierci.
*Ż. 3.* Dałbyś pokój. Jak się będziesz wyjęzyczał, to nic nie dostaniesz.—Zapalmy ognisko.
*Ż. 4.* Ognisko?—Zwariowałeś?—
*Ż. 3.* Dlaczego miałem zwariować?
*Ż. 2.* No tego my nie wiemy.
*Ż. 3.* Dziecko—nie bądź taki dowcipny, bo się nie uchowasz.
*Ż. 1.* Powiedzmy, że ty co zrobisz.
*Ż. 3.* Pewno, że zrobię. Chodźcie no, zasłońcie mnie płaszczami, żeby Mochy nie zobaczyły ognia. (rozpala ogień) Zgotuję wam bulion, co go trepom zwędziłem.
*Ż. 4.* A ja znowu natrafiłem tu na poczciwych ludzi we wsi, co nakarmili mię, a że nie mieli co dać na droge, to kaszy mi trochę do menażki wsypali. Oto macie!
*Ż. 2.* No— i manna z nieba spadła.
*Ż. 3.* Takiej zupy to jeszcze nikt nie jadł.
Ż. *1.* (kładzie się koło ogniska) Mój Boże! Jak to sobie człowiek przypomni rosołek z kluseczkami, barszczyk zawiesisty? Na drugie gorące sznycle wiedeńskie, albo rosbef po angielsku,— na przystawkę, koniaczek, korniszoniki.
*Ż. 3.* Idź do diabła. Przestań, bo cię łyżką przez łeb zajadę!
*Ż. 1.* A może likierku pan pozwoli na deser—ananas w lodzie.

Ż. *2.* Słuchajno, zamknij się, bo jak nie przestaniesz.,.

Ż. *1.* Wspaniałą, olimpijską rzeczą jest szampan mrożony (zwraca się do 4) a może ty wolisz czekoladę, ciastka?

Ż. *2.* (bijąc razem z 3-cim pierwszego)—Będziesz milczał?

Ż. *1.* Ratunku! już nie będę!

Ż. *4.* (po pauzie)—Czekolada... ciastka!... Dla mnie barszcz był czekoladą, bom nawet tego miał mało. Był 905 rok. Matka—wdowa pracowała w fabryce w Łodzi. Zarabiała 5 rubli, a nas było też 5-cioro. Zmęczona, nawpół przytomna wracała z przędzalni. Rano, nim pójdzie do pracy, zgotuje nam barszczu, wyśle do szkoły. Ileż to razy barszczu nie było. Zdarzało się, że siedzę w ławce głodny, nawpół przytomny i słyszę, że nauczyciel mnie wzywa. Nie uważam, nie wiem o czym mowa, więc krzyczy, że oczy bezmyślnie wytrzeszczam, że go nie rozumiem...
Teraz jestem tu... głodny i zmęczony, ale wiem po co!

Ż. *3.* Żeby w przyszłej Polsce nie było głodnych, opuszczonych dzieci i nieszczęśliwych, bezradnych matek (chwila ciszy).
(Pada strzał).

Ż. *4.* (zrywa się i chwyta za karabin)

Ż. *2.* Nie bój się—jakiż ty nerwowy! Pamiętam wilię Bożego Narodzenia w 14-ym roku. Właśnie pchaliśmy Moskali przed sobą. Zajęliśmy nowy odcinek—w lesie—bez okopów. Każdy wygrzebał sobie jaki taki dołek i siedział. Była mgła, ciemno—choć w pysk daj. Linia rosyjska—niedaleko. Wszyscy czuwali w ciągłym napięciu. Niech się tylko co w lesie poruszy—zaraz kanonada. Ja siedziałem w jednym dołku z byłym oficerem rosyjskim, człowiekiem z wojną obytym. To też obaj strzelaliśmy mało—ale nowicjusze strzelali niemal bez przestanku. Po dwóch dniach, gdy wyleźliśmy z dołków, okazało się, że u nas wystrzelonych łusek było 14, a obok dołku dwóch młodych rekrutów 260. (wszyscy wybuchają śmiechem) Uważaj, żeby z tobą tego nie było (znowu strzały).

Ż. *4.* Już ty się nie bój, ale mówię ci (do 3-go) zgaś ogień, bo zaczynają znowu strzelać.

Ż. *3.* Co zgasić?—Teraz kiedy już się zupa dogotowuje?—(wchodzi sekcyjny)

*Sekc.* Co ty robisz (do 3)—Chcesz, żeby znów nas zaczęli opukiwać ci diabelscy doktorzy?—Ledwo—że strzelać przestali, a ten ich znowu zachęca. Nie wolno.

Ż. *3.* Toć przecie ja już o dwóch dni nic gorącego nie widziałem, a szmaty na mnie mokre, że choć weź i wyciśnij.

*Sekc.*—to wyciśnij. A nie jęcz.

Ż. *3.* Wyciągajcie łyżki—prosimy do stołu (jedzą z jednej miski)

Ż. *2.* Świetny bulion—widzicie, że nawet trepy mogą się na coś przydać.

Ż. *1.* Szkoda, że tak rzadko.

*Sekc.* Już wolałbym z nimi nie mieć nic wspólnego. Nie zapomnę tej bit-

wy w górach Świętokrzyskich. Kazali nam zająć zbocze wzgórza, otwarte na ogień rosyjskich karabinów maszynowych. Oj nakosiły tam te karabiny. A pozycja była diabła warta, bo ostatecznie wyrzuciliśmy Moskali przez manerw oskrzydlający—i to bez straty jednego choćby człowieka. A szanowny sztab austriacki tłumaczył się po tym gęsto komendantowi, że to pomyłka.

*Ż. 1.* Komendant się nie myli, bo sam bywa w pierwszej linii.

(wbiega 6 legionista salutuje, mówi) Zdobył Redutę, ale chcą mu ją odebrać tam teraz cały napór skierowany. Uważajcie, bo może zechcą się przedrzeć na waszym odcinku. (Odchodzi).

*Ż. 4.* Ileż to krwi myśmy tu przelali.

*Sekc.* Ale to nic, żeby tylko wytrwać. My tu znaczymy krwią granice przyszłej Rzeczypospolitej (Wchodzi 7 leg.).

*Wszyscy*: O, a ty skąd?

*Ż. 7.* Z punktu opatrunkowego. Opatrzyli mnie, dali zjeść, odpocząłem trochę, więc wracam aby się bić.

*Ż. 4.* Tak dopóki nas nie wytłuką.

*Ż. 7.* E, co ty tam gadasz... Leżałem obok jednego z 5 pułku, z łasku saperskiego. Rękę mu ot, dotąd urwało. Opowiadał mi, jak wczoraj, koło 6-ej rano, obsadzili odcinek koło cmentarza. Ogień Mochów prażył ich po tym cały dzień. Waliły salwami olbrzymie działa 24 cm. Druga linia okopów w południe była zupełnie rozbita. Olbrzymie granaty rozwaliły cmentarz. Smród z rozbitych grobów i niepochowanych ciał napełniał powietrze—zgnilizną. W straszliwej nawale nie było słychać nawet lotu wielkich „kufrów". Strzał celny zmiatał i rwał w kawały całe grupy ludzi. Ale ani huraganowy ogień, ani „kufry" ich nie zmogły,— trzymają się.

*Ż. 2.* No, no—nam „kuframi" nie zaimponujesz. Kiedy ciebie tu nie było, to nam one prószyły w oczy. Przez cały dzień walili z najcięższych dział, a po tym ruszyła piechota. Chcieli się przedrzeć na naszym odcinku. żeby odciąć odwrót, ale nie zawiedli. Sześć razy zrywali się do ataku, sześć razy się załamywali. „Wilk" Wyrwiński kierował naszym ogniem.

*Ż. 1.* Jeżeli tyle wytrzymaliśmy, to już nas teraz stąd nie wykurzą!

*Ż. 2.* Pewnie!

*Ż. 4.* Ale co to tak cicho na lewym skrzydle? W tym coś jest!

*Ż. 3,* A może trepy zwiały cichaczem?

*Ż. 2.* E, co pleciesz!

*Sekc.* Wartoby jednak sprawdzić i wybadać także, co się w rosyjskich okopach dzieje. Chłopcy, kto na ochotnika? (zrywa się kilku).

*Sekc.* (do ż. 7) Ty siedź ze swoimi bandażami (do ż. 1) Franek się przemknie i wskoczy do austriackiego okopu, a ty (do ż. 2) doświadczony żołnierzu musisz wypatrzeć, co porabia nasze miłe vis à vis.

(wychodzą, reszta siada, wchodzi 5 leg.)

*Sekc.* A co słychać obywatelu łącznikowy?

*Ż. 5.* To samo co dotąd: teraz chwila ciszy, a póżniej znów to piekło. Żeby tylko trepy nie zwiały, jak pozawczoraj koło 5 pułku. Byłem teraz pod Polskim Laskiem. Mówię wam okropność. Płytkie, nieosłonięte, bez drutów—okopy, brak amunicji straszliwy ogień Mochów i ataki olbrzymich mas. Karabiny rozpalone do czerwoności. Strach. pomyśleć, jak oni tam wytrwać mogą.

*Sekc.* A jednak trwają.

*Ż. 5.* Widziałem wczorajsze osłanianie odwrotu z pierwszej linii przez Lisa i kpt. Karasiewicza. Waliły Mochy na nich całymi masami, a oni co kilka kroków zwracali front, odpierając ich. Tak od 8—do 1 w nocy a już o świcie nowe linie leżały gotowe do boju. Ci co mi mówili o wzięciu reduty, opowiadali, że w czasie najcięższego ognia był w pierwszej linii Komendant. Chodził od człowieka do człowieka, rozmawiał, podtrzymywał dodawał otuchy.

*Ż. 4.* Nigdy nie zabraknie go tam, gdzie ciężko.

*Ż. 5.* Skąd tyle sił w nim się bierze?

*Sekc.* Zwykłą, ludzką miarą go nie zmierzysz.

(Wchodzi ż. 1) *Wszyscy*: no i co?

*Ż. 1.* W austriackim okopie—pusto.

*Ż. 3.* Psiakrew.

*Ż. 4.* Zwiały trepy.

*Z. 5.* Co robic?

*Sekc.* (spokojnie)—Nie denerwować się. Czekajmy, co nam drugi powie,

*Ż. 1.* Gdyby się Rosjanie zorientowali. że w linii frontu jest luka—bylibyśmy straceni.

(nagły trzask kar. masz.—wszyscy biegną do okopu, ostrożnie wychylają głowy)

*Ż. 3.* Jaś tu pełznie na czworakach, przewrócił się, pewnie ranny!

*Ż. 4.* Leży ale porusza się.

(sekc., który przez ten czas zachowywał się spokojnie—odwołuje żołnierza 5-go i mówi:)

*Sekc.* (do ż. 5) dopóki ja nie wrócę ty masz komendę nad oddziałem.

*Ż. 5.* Rozkaz. obywatelu sekcyjny.

(sekcyjny wychodzi. zostawiwszy karabin)

*Z. 3,* To szaleństwo!

(trzask kar. masz. wszyscy patrzą w milczeniu)

*Ż. 1.* Już jest przy nim! (karabin cichnie)

*Ż. 3.* Przestali strzelać—karabin się chyba zaciął.

*Ż. 1.* Bierze go na plecy, idzie—

wchodzi sekc., na plecach dźwiga rannego wsyscy ich otaczają)

(*Wszyscy:* No co?

*Sekc.* (spokojnie) Postrzał w udo, zdaje się niegrożny

*Ż. 2.* Po tamtej stronie jakiś duży ruch, dudnienie, zdaje się, że dostali

transport amunicji.

*Sekc* Trzeba zawiadomić Komendanta.

(wchodzi leg. 6 podaje kartkę Sekc. i wychodzi) (cisza)

*Sekc.* Z dowództwa piszą, że sytuacja staje się coraz cięższa. Lasek Saperski nasi opuścili, Austriacy się cofają, a Mochy zaczynają nas okrążać Mamy rozkaz wycofania się.

*Wszyscy.* Co?

Ż. *3.* Ale my tu wrócimy i pokażemy im jeszcze.

*Wszyscv.* Wrócimy!

---

*ZOFIA MORAWSKA*

# NA MARGINESIE MEGO PODRĘCZNIKA DO ĆWICZEŃ ORTOGRAFICZNYCH NA KL. V.

## (PRÓBA UZASADNIENIA METODY).

Poziom ortografii w szkołach powszechnych nie jest naogół wysoki. Absolwenci tych szkół często piszą nieortograficznie. A z drugiej strony nauka pisowni budzi zbyt małe zainteresowanie, problem ortograficzny sam przez się rzadko staje się dla dziecka jego problemem. Przyczyna tego stanu rzeczy może leżeć albo w samej ortografii, albo w metodzie jej uczenia. Stojąc na tym drugim stanowisku oparłam swój podręcznik na metodzie odrębnej od dotychczas stosowanych.

Większość wyrazów opracowywanych w podręcznikach ortograficznych można podzielić na grupy przeciwstawne, np. na grupy wyrazów na *u* i *ó* na *ż* i *rz*, na *ch* i *h* i t. d.

Podręczniki ortografii są zwykle tak ułożone, że przerabia się wszystkie grupy i to niekiedy grupy przeciwstawne równocześnie, dzieci piszą np: ćwiczenia na wyrazy piszące się przez *ó* i *u*.

W rezultacie niejednokrotnie się zdarza, że dziecko pamięta, że na dany wyraz pisało ćwiczenia, ale ponieważ pisało ćwiczenie np. na *u* i *ó*, więc nie wie, jak się dany wyraz pisze.

Spróbowałam zastosować odmienną metodę, mianowicie prawie zupełnie wyeliminowałam z podręcznika po jednej z grup przeciwstawnych. Np. zamiast opracowywać z dziećmi *u* i *ó*, podałam tylko ćwiczenia na *ó* wymieniające się, nie wymieniające się z *o*, a z wyrazów na *u* uwzględniłam tylko czasowniki na *uje*, *ują*.

Podobnie zamiast brać *ż* i *rz* umieściłam prawie wyłącznie ćwiczenia na *rz*, a z wyrazów na *ż*, opracowałam tylko ćwiczenie na *ż* wymieniające się z *z*, *dz*, *g*, *h*.

Jest rzeczą naogół znaną, że lepiej pamiętamy obrazy i rzeczy od wyrazów. Za najlepszą metodę uczenia uważana jest t. zw. metoda przeżyć spostrzeżeniowych. Najlepiej i najdłużej pamiętamy tę wiedzę, którą zdobyliśmy w sposób aktywny. Najłatwiej sobie przyswoić treść, która budzi

w nas silne uczucia. Zainteresowanie staje się naczelnym hasłem nauczania.

Metoda którą stosuję, jest właśnie próbą urzeczywistnienia tych haseł przy nauczaniu ortografii.

W dziale wyrazów, których pisowni nie można wytłómaczyć, wprowadziłam kilka rodzajów ćwiczeń, niestosowanych, o ile wiem, w polskich pisowniach.

Są to po pierwsze ortograficzne zeszyty rysunkowe. W zeszytach tych dzieci rysują i naklejają niektóre przedmioty o nazwach piszących przez *ó*, *rz* i t. d.

Np. ćwiczenie:

W ortograficznym zeszycie rysunkowym napisz dużych rozmiarów *rz*, następnie narysuj: rzodkiewkę. rzepę, oba rysunki podpisz: podpisy „rzodkiewka", „rzepa" weź w nawias i napisz pod nimi dużymi literami jarzyny, następnie narysuj albo naklej korzeń.

Albo ćwiczenie:

Narysuj „zorzę", „zmierzch", „rzekę", naklej gałązkę wierzby. Narysuj Murzyna.

Ćwiczenia te stanowią zwykle pracę domową dziecka, na poprzedniej lekcji omawia się z klasą sposób narysowania trudniejszych rysunków. Na następnej lekcji dzieci porównywują swe zeszyty, oglądając rysunki kolegów. Niektóre obrazki są wyświetlane przez epidiaskop. Naturalnie ciągle się podkreśla, że to są wyryzy na *rz*.

Rysując, kolorując, szukając i naklejając dziecko utrwala sobie dany wyraz, a ponieważ wyrazów na *ż* w zeszytach nie umieszcza się zupełnie, więc przypuszczam, że nawet po latach uczeń będzie mógł sobie przypomnieć, że dany wyraz rysował lub naklejał, a ponieważ robił to tylko z wyrazami na *rz*, więc będzie wiedział, że dany wyraz pisze się przez *rz*.

Drugim rodzajem ćwiczeń—to tablice, które są wspólnym dziełem całej klasy. Na tablicy (arkuszu kolorowego papieru) umieszcza się najładniejsze rysunki dzieci, pocztówki, wycinki z pism i okazy. Tablica wisi później w klasie.

Np. ćwiczenie:

Na zajęciach praktycznych będziemy robić tablice na *rz*. Pomyśl, jakiej części pracy mógłbyś się podjąć. Są do zrobienia następujące rzeczy:

1) Rysunki, pocztówki albo wycinki z pism.

Burza, zwierzęta, zorza, tchórz, jarzyny, zmierzch, piskorz, rzepa, rzeka, węgorz, rzodkiew, pierzchli, rzęsa, przyrządy (np. stolarskie), rzemieślnicy (np. stolarz, szewc), twarz, porzeczka, macierzanka, narzędzia (np. do fizyki) jarzębina, urzędnicy (np. wnętrze biura), rząd (np. drzew), perz, obwarzanek, rzeszoto, wierzchołki (np. drzew albo wież kościelnych).

2) Rysunki, albo przedmioty, które mają być naklejone na tablicy: gałązki wierzby, korzeń, orzech (łupina), kawałek rzemienia.

3) Napisy. Każdy rysunek lub okaz musi być podpisany dużymi literami, *rz* powinno być napisane kolorowym ołówkiem.

Tablice dzieci robią na zajęciach praktycznych i rysunkach.

Trzecim rodzajem ćwiczeń są inscenizacje; można je stosować w następujący sposób: jako pracę domową zadaje się dzieciom takie np. ćwiczenie:

Na najbliższej lekcji będziemy się bawili w wyrazy na *rz*. Pomyśl, jakbyś mógł odegrać „zwierzę“ „pierzchanie“ narzekanie“ „przyrzekanie“ „rznięcie“ „człowieka „rzetelnego” „rzemieślnika”. Np. „zwierzę“ możesz pokazać w ten sposób: wbiec na czworakach do klasy i zacząć niby to kąsać kolegów. A może który z was ma skórę prawdziwego zwierzęcia i mógłby się w nią ubrać? Pierzchać to znaczy szybko uciekać. Na narzekanie trzeba wymyśleć całą scenkę. np. jeden z was może być nauczycielem albo mamusią i narzekać, że ma takie niegrzeczne dzieci: podobnie z przyrzekaniem: jedno może przyrzekać drugiemu, że nie wyda sekretu, albo, że już nigdy czegoś złego nie zrobi. Rzetelnym nazwiemy takiego człowieka, który nigdy nikogo nie oszuka, zawsze każdemu odda to, co mu się należy. Np. mogłaby być taka scenka p. t. „Rzetelny“: dwóch uczni rozmawia, jeden opowiada drugiemu, że znalazł pieniądze, namyślają się co z nimi zrobić i ostatecznie decydują się odnieść je do gminy albo do redakcji gazety; kto z was potrafiłby napisać rozmowę tych chłopców? Rzemieślników może odegrać kilku chłopców: jeden będzie niby to szewcem, drugi stolarzem i t. d. Rznąć możecie piłką albo nożem jakąś deseczkę.

Na następnej lekcji poszczególne dzieci inscenizują podane słowa, a reszta klasy zgaduje, co to miało być. Po odgadnięciu każdy wyraz zostaje zapisany na tablicy i w zeszytach, podczas tej zabawy ciągle się podkreśla, że to są wyrazy na *rz*.

Czwartym środkiem metodycznym są historyjki w ten sposób ułożone że znajdują się w nich tylko np. wyrazy na *rz*, a nie ma zupełnie wyrazów na *ż*, dzieci uczą się jej na pamięć. W historyjce, która powinna być możliwie krótka i zajmująca znajdują się przede wszystkim te wyrazy których nie można przerobić przy pomocy wyżej wspomnianych metod.

Obok tych ćwiczeń znajdują się w podręczniku inne ćwiczenia ortograficzne, jak np. teksty do przepisywania.

Oprócz zwykłego pisania ze słuchu (dyktand) można stosować jeszcze dyktanda z objaśnianiami. Po napisaniu każdego zdania nauczyciel pyta się dzieci o wszystkie trudniejsze wyrazy i nawiązuje do poprzednio wymienionych ćwiczeń ortograficznych. Np. jak napisaliście Józia? Przez *ó*. A skąd wiecie, że tam powinno być *ó*? Bo ten wyraz jest w historyjce. A jak napisaliście ogórek? Przez *ó*. A skąd wiecie? Bo rysowaliśmy w zeszytach i jest na tablicy na *ó*. A jak napisaliście „kłótnia“? Przez *ó*. A skąd wiecie? Bo bawiliśmy się w kłótnię. A jak napisaliście wyraz kura?

Zastanówcie się czy znajduje się on w historyjce albo na tablicy, czy bawiliście się w niego. Nie, a więc pisze się przez *u*, gdyż w przeciwnym razie uprzedziłabym was jak go macie napisać*).

Jako uzupełnienie takich dłuższych dyktand z objaśnieniami można stosować jeszcze jeden rodzaj ćwiczeń, mianowicie z tekstu, który dzieci miały przepisać w domu, wybrać jedno lub kilka zdań zawierających wyrazy przerabiane i zażądać od dzieci objaśnień ich pisowni w ten sam sposób, jak przy dyktandach z objaśnieniami.

Przy pomocy tych środków metodycznych dążę do tego, aby jakby naznaczyć wyrazy na *ó*, *rz* i t. d. i wyodrębnić z pozostałych piszących się przez *u*, *ż* i t.d. Chciałabym, żeby w świadomości dziecka wyodrębniły się wyraźnie dwie grupy: grupa wyrazów na *ó*, *rz*, *h* i t. d., które się dokładnie opracowało i skojarzyło z zabawą i rysunkami i grupa wyrazów na *ż*, *ch* i t. d., których się prawie zupełnie nie opracowuje.

Przy dotychczas stosowanych metodach zainteresowanie problemem ortograficznym należy u dzieci do rzadkości. Często coprawda uczeń zastanawia się jak napisać dany wyraz i chciałby go napisać prawidłowo, interesuje go jednak wtedy tylko ocena, jaką otrzyma jego praca, a nie samo zagadnienie ortograficzne. W niektórych podręcznikach zostały wprowadzone ćwiczenia w formie rebusów, zagadek t t. d. Ćwiczenia te są naturalnie o wiele ciekawsze od zwykłego przepisywania i w nich jednak zainteresowanie dziecka skupia się na czymś, co nie jest problemem ortograficznym. Np. dziecko ma rozwiązać zagadkę o rzece. Interesuje je i skupia na sobie uwagę samo rozwiązanie zagadki, pisownia wyrazu stanowiącego rozwiązanie pozostaje dla dziecka czymś ubocznym i mam wrażenie obojętnym.

Wydaje mi się jednak, że można tak pokierować lekcją, by samo zagadnienie ortograficzne stało się dla dziecka interesującym. Dzieci lubią zagadki i szarady, lubią szukać i odkrywać, dlaczegożby nie miały wiedzy ortograficznej zdobywać w ten właśnie sposób.

W podręczniku moim zastosowałam teksty reguł ortograficznych z lukami, każdy taki tekst jest poprzedzony szeregiem ćwiczeń tak zgrupowanych, żeby uczeń sam mógł dojść do sformułowania prawidła ortograficznego. Ćwiczenia pomocnicze stanowiące materiał, na podstawie którego dziecko ma dojść do sformułowania reguły ortograficznej, mogą być przerabiane w domu albo w szkole, zależy to od poziomu klasy i trudności danej reguły, można również kazać je przerobić w domu. a następnie omó-

*) Nauczyciel musi wyjaśnić dzieciom, że wszystkie wyrazy, które nie podlegają danej regule ortograficznej np. których nie można tak zmienić, żeby było słychać **o** i których nie ma w zeszytach rysunkowych, ani na tablicy, ani w historyjce, ani w które dzieci nie bawiły się—mają pisać przez **u**. Jeżeli zdarzy się, że jakiś wyraz pisze się przez **ó**, mimo że się go nie przerabiało, dzieci zostaną o tym przez nauczyciela uprzedzone. Żeby dzieci uświadomiły sobie, że tego rodzaju wyrazy istnieją, umieściłam kilka takich słów nie przerobionych uprzednio w tekstach do przepisywania

wić w klasie. Niebezpiecznym byłoby natomiast zadać dzieciom jako pracę domową samo uzupełnianie tekstu, reguły ortograficzne powinny być uzupełniane tylko w klasie, gdyż jedynie w ten sposób można będzie uniknąć błędnego ich sformułowania.

Dla ucznia tekst z lukami powinien być czymś w rodzaju łamigłówki.

Przebieg lekcji może być np. następujący:

Nauczyciel zwraca się do dzieci ze słowami: „Na jutro przerobicie ćw. N i zastanowicie się nad nim. Ciekawym, kto z was potrafi dojść jak uzupełnić tekst z lukami w ćwiczeniu M".

Ćwiczenie N:

Są jednak wypadki, gdy po spółgłoskach, które napisałeś w ćwiczeniu Ł*) pisze się *sz*; ciekawym. czy potrafisz sam dojść, kiedy tak jest. W tym celu wypisz wyrazy z *sz* po spółgłosce, znajdujące się w następujących urywkach i zastanów się nad nimi:

a) Wczoraj było u nas ważne zebranie, zastanawialiśmy się, kogo wybrać z naszej klasy, jako najgodniejszego nagrody ogólnoszkolnej. Trudny był wybór. Najlepszymi uczniami są Adam i Michał. Adaś jest zdolniejszy, ale zato Michaś jest pracowitszy i porządniejszy, jego zeszyty są najładniejsze z całej klasy. Najgrzeczniejszy ze wszystkich jest Wacek, chyba się jeszcze nie zdarzyło, żeby mu nauczyciel zwrócił uwagę. Wszyscy jednak najwięcej lubią Mańka, bo ma najlepsze serce. Zawsze obroni słabszego, pomaga tym, od których jest zdolniejszy. Jest wójtem gminy i bardzo dobrze wywiązuje się ze swych obowiązków. Zgadnijcie, kogo uznaliśmy za najgodniejszego nagrody?

b) Nad złotą dojrzałą pszenicą unosił się rój owadów różnych wielkości, barw i kształtów. Brzęczały w powietrzu pszczoły i osy, mieniły się w słońcu różnobarwne motyle.

Ćwiczenie M:

Przepisz i uzupełnij następujące reguły:

Po spółgłoskach . . . . piszemy *rz* z wyjątkiem . . . i tp.

Po spółgłoskach . . . . piszemy *rz* w . . . przymiotników.

Następna lekcja zaczyna się od pytania nauczyciela: kto sam doszedł, kiedy po spółgłoskach p, b. w, d, t, g, k, ch, j, pisze się *sz*. Po otrzymaniu odpowiedzi prawidłowej nauczyciel poleca dzieciom sprawdzić czy, wszystkie przymiotniki wypisane z ćw. N mają na końcu *szy* i są w stopniu wyższym lub najwyższym. Następnie tekst z lukami pisze się na tablicy, jedno z dzieci uzupełnia luki i całkowity tekst dzieci przepisują do zeszytów. Jeżeli się jednak okaże, że większość dzieci nie potrafi zrobić ćwiczenia w domu, w takim razie wszystkie wyrazy na *sz* po spółgłoskach p, b, w, d, t, g, k, ch, j, pisze się na tablicy i klasa wspólnie z nauczycielem zastanawia się, kiedy przymiotniki mają końcówkę *szy*. Po rozwią-

*) p, b, w, d, g, t, k, ch, j.

zaniu zagadnienia następuje uzupełnienie tekstu z ćw. M, zapisanie go do zeszytu i utrwalenie pamięciowe.

Łamigłówki w formie tekstów z lukami tym różnią się od innych, że rozwiązanie ich jest identyczne z rozwiązaniem problemu ortograficznego, w ten sposób sam problem ortograficzny staje się dla dziecka interesującym.

Najważniejszym przy takich lekcjach jest nie to, czy dzieci rzeczywiście potrafią same dojść do sformułowania reguły, ale to, żeby starały się do tej reguły dojść, żeby rzeczywiście zagadnienie ortograficzne stało się dla nich prawdziwym zagadnieniem, którego rozwiązanie budzi zainteresowanie.

Dziecko będzie się starać jednak tylko w tym wypadku rozwiązać zagadkę, jeżeli nie będzie miało gotowego rozwiązania. Dlatego wydrukowanie gotowych prawideł ortograficznych nie wydaje mi się celowe, gdyż niejednokrotnie uniemożliwia samodzielną pracę dziecka. Uczeń, który ma dane gotowe prawidło, nie widzi potrzeby wysilania się, żeby je dopiero wysnuć z tekstu, z drugiej jednak strony sformułowanie, zapisanie i utrwalenie pamięciowe prawidła ortograficznego jest potrzebne. Z tych wszystkich powodów wprowadziłam do swego podręcznika teksty prawideł ortograficznych z lukami.

Innym środkiem mającym na celu wzbudzenie zainteresowania zagadnieniami ortograficznymi i utrwalenie przerobionego materiału są gry ortograficzne Nr. 1, 2, 3.

Dziecko, które nie opanowało odpowiedniego materiału ortograficznego przegrywa i musi dawać fanty. W ten sposób znajomość ortografii staje się dla dziecka czymś, co mu jest potrzebne do zabawy, a więc potrzebne w sposób dla niego najbardziej rzeczywisty i istotny.

Wydaje mi się, że przy pomocy tych wszystkich środków metodycznych można uwzględnić w szerszej, niż dotychczas mierze, postulaty współczesnej metodyki.

Zeszyty rysunkowe, tablice, inscenizacje i gry ortograficzne czynią z ortografii naukę poglądową i dają szerokie pole do korelacji z innymi przedmiotami.

Teksty z lukami wprowadzone w dziale reguł uczą dziecko myślenia i samodzielnego rozwiązywania zagadnień.

Realizacja większości ćwiczeń daje szerokie pole dla inicjatywy dziecka. Podręcznik podaje tylko przykładowo jak np. możnaby narysować czy inscenizować dane słowo, a nauczyciel powinien dążyć do tego, aby dzieci wysuwały własne pomysły i starały się je realizować.

Wreszcie jest rzeczą dowiedzioną, że łatwiej i trwalej przyswajamy sobie wiedzę która budzi zainteresowanie od nieinteresującej, poglądową od werbalnej, zdobytą własnym wysiłkiem umysłu w sposób samodzielny, od podanej do zapamiętania w formie gotowej.

## Ćwiczenie N.

Jutro będziemy się bawili w grę ortograficzną Nr. 1. W domu musi każdy przygotować 10 wyrazów na ó. Na lekcji jeden z uczniów podyktuje klasie i sam napisze na tablicy swoje wyrazy. Następnie wywoła jednego z kolegów, który będzie musiał wytłumaczyć pisownię wszystkich tych wyrazów (powiedzieć regułę ortograficzną, wskazać obrazek na tablicy, pokazać swój rysunek w zeszycie, przytoczyć zdania z historyjki na ó, przypomnieć jak bawiliśmy się w dany wyraz). Gdy wyjaśni w ten sposób wszystkie słowa sam z kolei podyktuje klasie swoje wyrazy i wybierze kolegę, który będzie musiał wytłomaczyć ich pisownię. Jeżeli pomyli się lub nie będzie umiał wyjaśnić pisowni jakiegoś wyrazu, da fant, Później odbędzie się losowanie fantów. Za każdy fant trzeba będzie napisać jakieś ćwiczenie ortograficzne. np. jakiś ustęp przepisać. wymyślić zdanie i t. d. Podobnie można się bawić w wyrazy na rz, h i t. d.

## Ćwiczenie N.

Jutro będziemy się bawić w grę ortograficzną Nr. 2. Każdy musi przygotować w domu na kartce duże ó (na całej stronie zeszytu) i w zeszycie napisać 10 wyrazów na ó i u. Na lekcji jeden z was wyjdzie na środek klasy i przeczyta głośno i powoli wyrazy, które przygotował; po każdym wyrazie chwilę zaczeka (policzy np. do pięciu). Jeżeli w wyrazie będzie ó to reszta uczniów musi podnieść do góry i pokazać swoje kartki z ó, Ci, którzy pomylą się i nie podniosą kartek, chociaż w wyrazie jest ó, albo podniosą, gdy wyraz pisze się przez u, dają fant.

## Ćwiczenie N.

Jutro będziemy się bawić w grę ortograficzną Nr 3. Napiszcie w domu 5 zdań, w każdym musi być jedno „nie" napisane razem, albo osobno. Na lekcji jeden z was swoje zdanie przeczyta lub napisze na tablicy opuszczając wyraz „nie". Gdy „nie" trzeba będzie napisać razem, uczniowie na wszystkich ławkach parami podadzą sobie ręce. Gdy „nie" trzeba będzie napisać osobno, będą siedzieli spokojnie. Kto się pomyli da fant.

# Sen Witka.

## PRZEDSTAWIENIE na Ó.

### Scena I.

Scena przedstawia uczniowski pokój. Przy stoliku siedzi Witek. Witek smutnym głosem:

I kto to wymyślił tę ortografię? Doprawdy, tyle z tym kłopotu! Dlaczego np. wyrazu „wóz" nie można pisać przez „u" zwykłe i „s"? Ci dorośli nic lepszego nie mieli do roboty, tylko wymyślili tę „ó" kreskowane, nie wiadomo poco. Co prawda Pan Szober mówi, że gdybyśmy pisali wóz przez „u" i „s", to trzebaby było mówić nie ma wusu, zamiast niema wozu. Może i ma rację, że ta ortografia jest do czegoś potrzebna, ale on pewnie już zapomniał, jak był chłopcem i opłakiwał dwójki z dyktanda.

Paskudna rzecz te wyrazy na ó!

Wczoraj tatuś powiedział mi, że jak przyniosę dobry stopień z klasówki, to pójdziemy do cyrku.

Było dyktando. Postanowiłam uważać. Pani podyktowała: „Tutaj głębokie bruzdy pokrajały grunt w długie grządki". Bruzdy,— jakie tam może być u? Trąciłem w bok kolegę,— „Romek, jak się pisze bruzdy?" — "Nie wiem", Ano, więc napisałem przez ó kreskowane, grunt naturalnie też napisałem przez ó kreskowane, nawet się długo nie namyślałem, przecież na wsi się mówi gronta.

Z dumną miną podałem Pani zeszyt. Byłem pewny, że dostanę conajmniej czwórkę. No i co? Dostałem dwójkę (inne wyrazy też źle napisałem).

Za karę muszę teraz siedzieć w domu, a taką miałem ochotę pójść do cyrku. (z płaczem) Ach, te wstrętne wyrazy na „ó".

(Wbiegają na scenę dzieci poprzebierane za: różę, żółty kolor, chróst, rózgę, ołówek kłódkę, ogórek, króla, płótno i górala).

*Witek*: Co to?

*Wszystkie dzieci*: Jesteśmy wyrazy na „ó".

*Róża*: (smutna) Czemu nas nie lubisz, patrz, jestem róża, a to moi braciszkowie, i siostrzyczki, nam tak przykro, że dzieci na nas narzekają. O, widzisz żółty kolor już nawet zaczął płakać...

*Witek*: (przestraszony) Przepraszam... nigdy nie przypuszczałem.. to wy wszyscy jesteście wyrazy na „ó"?

*Dzieci*: Tak, wszyscy jesteśmy wyrazy na „ó".

*Król*: (podchodzi do Witka) Ja jestem król.

*Ogórek*: A ja ogórek, dojrzały, smaczny.

*Rózga*: A jestem rózga, pewnie dlatego piszę się przez „ó", bo dzieci często mną dostają za błędy ortograficzne.

*Chróst*: Ja jestem chróścik, może mnie spróbujesz?

*Witek:* A to pewno kłódka?

*Kłódka.* Tak, jestem kłódka.
*Witek.* A to ołówek, jaki ładny! A ty czym jesteś, to naprawdę nie wiem?
*Płótno.* Przecież jestem płótnem.
*Wszystkie dzieci.* Czemu dzieci nas nie lubią, tak nam przykro, tak nam smutno... (płaczą).
*Góral.* Nie płaczcie braciszkowie i siostrzyczki, przecież przyszliśmy rozweselić Witka, biedaczek nie poszedł przez nas do cyrku. Zróbcie mi miejsce, to mu zatańczę góralskiego. (Dzieci cofają się, góral tańczy).

Kurtyna spada.

S c e n a II.

Witek sam, później cyganka.
*Witek.* (przeciera oczy) Co to było? chyba zasnąłem i coś mi się przyśniło były tu wyrazy na „ó” doskonale pamiętam, najładniejsza była róża, a ten ogórek taki śmieszny, a chróścik, a rózga, a król! Spróbuję jeszcze raz zasnąć, może znów do mnie przyjdą (zasypia).
(Wbiega dziecko przebrane za „ó" i dotyka go ręką)
*Witek.* Ach!
*Ó.* Zbudź się, nie poszedłeś przez nas do cyrku, ale to nic, my ci zato urządzimy przedstawienie, odegramy różne scenki na wyrazy na „ó”, ciekawym, czy odgadniesz? Zaczynamy! (odchodzi na bok)

Na scenę wchodzi cyganka.

*Cyganka.* Powróżyć! powróżyć!
*Adaś.* (podchodzi do niej) Powróżycie mi?
*Cyganka.* Dobrze, a dajcie paniczu 50 gr.
*Adaś.* (waha się) Kiedy właśnie dostałem na kino, taki ładny program, ale zresztą macie!—wróżcie!
*Cyganka.* Patrzy w rękę dziecka. Dużo, dużo ciekawych rzeczy, podróż niedługo, zmartwienie małe, ale prędko przejdzie.
*Adaś.* A dwójki będę miał?
*Cyganka.* Będziecie pracować paniczku, to nie będziecie mieć, dajcie mi, jeszcze drugie 50 gr. to wam dalej powróżę.
*Adaś* Kiedy nie mam.
*Cyganka* macha ręką i odchodzi.
*Adaś.* No i co? Nic się nie dowiedziałem, bo przecież i tak wiem, że mamy wyjechać na Wielkanoc, a żeby usłyszeć, że będę miał dobre stopnie, jak się będę uczył, to chyba nie potrzeba chodzić do cyganki,— od rana do wieczora mi to wszyscy powtarzają. I do kina nie poszedłem! (zaczyna płakać).

Kurtyna spada.

S c e n a III.

Witek siedzi przy stoliku, kurtyna odsłonięta tylko do połowy.
*Witek.* Ładne były te wróżby, już teraz będę wiedział, że wróżyć pisze się przez „ó“. Ciekawym, co teraz będzie?

Kurtyna odsłania się zupełnie. Żywy rebus: „Póty dzban wodę nosi, póki ucho się nie urwie (tablica z wyrazem póty, obok dziecko niosące dzban. później tablica z wyrazem póki i na końcu dziecko z uchem od dzbana w ręku, obok na ziemi rozbity dzbanek).

*Witek.* Jaki ładny żywy rebus! (namyśla się przez chwilę). Już wiem: „póty dzban wodę nosi, póki się ucho nie urwie".

Kurtyna spada.

### Scena IV.

Witek. Dzieci.

*Witek.* A to co? tyle dzieci! Cóż to będzie?

(dzieci śpiewają chórem kilka piosenek)

Ładnie śpiewali, ale u nas w szkole jest jeszcze ładniejszy chór. Czy to też miało być na „ó"? Chyba, ale nie wiem, nie jestem pewien, czy chór pisze się przez ó.

(Wchodzi dziecko z transparentem, na którym jest napisane słowo chór)

*Witek.* Naturalnie to też było na „ó", przecież chór pisze się przez „ó".

### Scena V.

(Scena przedstawia klasę szkolną, większość ławek pustych. Dzieci, nauczycielka, w głębi Witek).

*Witek.* (przygląda się) Jakaś klasa, zupełnie podobna do naszej, ale co to może mieć wspólnego z wyrazami na „ó".

*Nauczycielka.* Cóż to was tak mało?

*Jedno z dzieci.* Pewno reszta się spóźni.

*Nauczyc.* (czyta listę) Antecki.

*Dziecko.* Nieobecny.

*Nauczyc.* Bałucki.

*Dzieci.* Nieobecny. jest w szatni (słychać pukanie, wchodzi jedno z dzieci)

*Nauczyc.* Dlaczego się spóźniłeś?

*Dziecko.* Bo spać mi się chciało.

*Nauczyc.* (czyta dalej listę) Babecki.

*Dzieci.* Nieobecny (znowu jedno z dzieci wchodzi)

*Nauczyc.* Dlaczego się spóźniłeś?

*Dziecko.* Bo, bo mnie noga bolała. (Trzecie dziecko wchodzi)

*Nauczyc.* A ty dlaczego się spóźniłeś?

*Dziecko.* Bo śniadanie nie było gotowe (Znowu wchodzi czwarte dziecko)

*Nauczyc.* Ach, dzieci, jaką ja mam niedobrą klasę, tyle znowu się spóźniło co z was za ludzie wyrosną!

*Witek.* Już wiem, nie trzeba się spóźniać i trzeba wyraz „spóźniać" pisać przez „ó". (Wchodzi dziecko z transparentem, na którym jest napisane „Nie spóźniaj się").

*Wszystkie dzieci* (powtarzają) Nie trzeba się spóźniać i trzeba wyraz „spóźniać" pisać przez „ó".

Scena VI.

(Wchodzą dzieci parami w takt muzyki maszerują dwójkami, trójkami, szóstkami, siódemkami i ósemkami i po chwili wychodzą.)

*Witek.* Pewnie to była lekcja gimnastyki, ładnie maszerowały te dzieci, ale przecież maszeruje pisze się przez „u" zwykłe. Co to właściwie miało być? (po chwili) Ano, trzeba zaczekać, pewnie przyniosą napisy.

Wchodzą dzieci z transparentami, na których znajdują się napisy: dwójki, trójki, czwórki, szóstki, siódemki i ósemki.

*Witek.* (czyta) Dwójki, trójki, czwórki, szóstki siódemki i ósemki (z radością) Naturalnie, przecież te dzieci maszerowały dwójkami, trójkami, szóstkami siódemkami i ósemkami, że też tego odrazu nie odgadłem!

Scena VII.

Prawie całkiem ciemna scena.

*Witek.* Cóż to tak ciemno?

*Romek* (wchodzi niepewnie, z lękiem) Ojej! Co to będzie! nie mógł to tatuś Hani posłać po książkę, tak nie lubię ciemnego pokoju. Wcale się nie boję. O nie! Ale zawsze tak jakoś nieprzyjemnie. No prędzej, gdzie ta książka może być? Nic nie widać! (podłoga trzeszczy) O jej! Duchy! duchy mnie łapią! (ucieka).

*Witek.* A to tchórz z tego chłopczyka, taki duży i boi się ciemnego pokoju. Chociaż z początku i mnie było jakoś nieprzyjemnie, może i ja jestem tchórzem? A prawda to miało być przedstawienie na „ó". Tak, przypominam sobie, przecież zrobiłem na to błąd w dyktandzie, napewno tchórz pisze się przez ó.

(Wbiegają na scenę dzieci poprzebierane na wyrazy na „ó" i otaczają Witka)

*Wyrazy na ó.* (chórem prosząco) Ciągle jeszcze nas nie lubisz i będziesz na nas narzekał?

*Witek.* (z zapałem) Nie, nigdy! nigdy! Kurtyna spada

---

*R. DŁUBAK*

## NAUCZYCIEL I JEGO TROSKI

Przyzwyczajeni jesteśmy do tego, że wszyscy zajmują się szkołą i uczęszczającą do niej młodzieżą, natomiast mało kto interesuje się nauczycielem, jego dolą i niedolą. Słusznie więc będzie, jeśli poświęcimy trochę uwagi temu człowiekowi. Przecież jakość szkoły zależy także między innymi i od tego, jak się w niej czuje nauczyciel-wychowawca.

Bardzo często w ostatnich czasach słyszy się o przemęczeniu nauczyciela. Do końca roku jeszcze daleko, a tu zapas sił nerwowych jest już na ukończeniu. Dowody tego są nader wyraźne i odczuwamy je wzajemnie na sobie: drobne scysje i obrażania się o nic, opryskliwość, wzajemna niechęć do siebie, codziennie coś z tego spotyka nas w szkole, a nawet

poza nią.

Przyczyn tego daleko nie należy szukać, są to udręki dzisiejszych „kryzysowych“ czasów: niepewność politycznych i społecznych stosunków, borykanie się z troskami materialnymi, przeciążenie pracą w 50% zbędną; czasem ciężka, przykra atmosfera w szkole:—wszystko to razem niszczy system nerwowy, przedwcześnie przygnębia.

Bardziej wrażliwi gorzknieją i zniechęcają się do pracy, tu i ówdzie człowiek załamuje się całkowicie.

Zgorzkniały, pozbawiony radości życia nauczyciel, a zwłaszcza wychowawca nie wiele może dać z siebie. W imię więc dobra szkoły i we własnym interesie musimy się bronić przeciwko depresji, Musimy tworzyć sobie znośniejsze warunki pracy i życia. Nikt za nas tego nie zrobi.

W wielu wypadkach jesteśmy bezsilni i jednak dużo także i od nas zależy. Jeśli chodzi o organizację pracy w szkole, to tak samo, jak i w dziedzinie naszego prywatnego życia wiele można poprawić, wiele energii traconej bezpłodnie można zaoszczędzić.

Znaczną pozycję w naszej pracy zajmują wszelkiego rodzaju posiedzenia. Ale niestety, wartość tych posiedzeń często jest nieproporcjonalnie mała w stosunku do wydanej tu energii ludzkiej. Przychodzimy na posiedzenie wieczorem, po wyczerpującej pracy w szkole. Gadulstwo, tracenie czasu na drobiazgi, jałowość dyskusji, wszystko to przedłuża w nieskończoność tę moralną torturę, po której na drugi dzień człowiek nie jest zdolny do porządnej pracy.

Gdyby choć jedno posiedzenie w roku poświęcono zagadnieniu samopoczucia nauczyciela w szkole, dałoby to jej znacznie większe korzyści, aniżeli coraz to nowe projekty obciążania bezużyteczną a w wielu wypadkach szkodliwą udręką.

Już i bez tego ogromna ilość nauczycielstwa źle się czuje w szkole. I takich jest więcej może, niż nam się wydaje. Tylko że publicznie nikt się do tego nie przyzna. Natomiast w prywatnych rozmowach każdy prawie skarży się. Coś jest tutaj nie w porządku. Czy zła organizacja, czy też zły dobór ludzi i młodzieży, czy też jakieś inne braki? A może to wszystko razem?

W każdym razie choroba istnieje należy więc odważnie postawić diagnozę, odnaleść przyczyny zła i usunąc je. Ktokolwiek to zrobi, ten się przysłuży dobrej sprawie.

Nasze osobiste życie również pełne jest niedociągnięć, błędów, które mszczą się na naszych nerwach.

Rzadko kiedy w towarzystwie złożonym z nauczycieli uniknie się rozmowy na temat bolączek szkolnych. Pozornie wydaje się to rzeczą normalną, że nauczycielstwo rozmawia o szkole. A jednak...

Jedna z naszych dyrektorek wizytując najlepszą szkołę w Londynie,

została zaproszona przez żonę kierownika tego zakładu na obiad. Powodowana gorliwością, czy też ciekawością usiłowała skierować rozmowę na temat świeżo odbytej wizytacji. Kierownik szkoły zręcznie uchylał się od wyjaśnień, a zapytany wręcz, dlaczego nie chce o tym mówić, oświadczył, że jest w tej chwili człowiekiem prywatnym i nic go nie łączy z jego zawodem. Dowiedziała się później że to zwyczaj powszechny u Anglików. Umieją pracować, ale również umieją po pracy odpoczywać.

Na imieninowym przyjęciu u jednego z kolegów odniosłem wrażenie, że znajduję się na posiedzeniu rady pedagogicznej. Przez kilka godzin wałkowano wyłącznie bolączki szkolne. Obcy obserwator powziąłby przekonanie, że ma tutaj do czynienia z niezmiernie gorliwymi i zamiłowanymi pedagogami. Tymczasem byli to tylko ludzie, którzy nie potrafili wyraźnie oddzielić obowiązku od zabawy, pracy od odpoczynku. Przypominają oni szofera-nowicjusza, który nie może zatrzymać maszyny w odpowiednim momencie i w oznaczonym punkcie.

Zrozumiałym jest, że człowiek najwięcej myśli o tym, co go boli. Życie, a zwłaszcza nasz zawód, nie szczędzą nam przykrości. Ale dlaczego na ten temat wciąż dyskutujemy i wytwarzamy wokół siebie zgorzknienie i rozdrażnienie?

Po przyjściu do domu ze szkoły myjemy ręce, aby się uwolnić od brudu i mikrobów, zdejmujemy fartuch roboczy. Wychodząc ze szkoły, zostawmy wszystkie jej troski i przykrości po za jej progiem. Zróbmy moralną dezynfekcję swoich myśli, uczuć i nastrojów. Należy nam się beztroski, pogodny wypoczynek, aby nabrać sił do dalszej pracy, do dalszej walki z przeciwnościami. Bądźmy przyjaźnie usposobieni do ludzi, to nam odświeży system nerwowy.

Ktoby z naszych kolegów, zebranych w prywatnym gronie zechciał wszcząć rozmowę o przykrościach i udrękach szkolnych, powiedzmy mu, że teraz jesteśmy prywatnymi, ludzmi i zebraliśmy się po to, by w sympatycznym gronie pożartować, pośmiać się szczerze, serdecznie. Najgłębszą filozofią życia jest humor.

---

*M. ŁOPUSZAŃSKI, Ostróg n. Horyniem*

## PREPAROWANIE SZKIELETÓW ZWIERZĄT KRĘGOWYCH NA PRZYKŁADZIE KURY DOMOWEJ I JEŻA

Preparowanie szkieletów nie należy do zbyt wielkich przyjemności ze względu na wstrętne zapachy jakie wydziela padlina zwierzęca. Nie trzeba się jednak zrażać—gdyż praca ta ma wartość i nauczyć nas może wiele. Wymaga jednak bardzo dużej cierpliwości i drobiazgowości. Podzielić ją możemy na dwa zasadnicze etapy: I) macerowanie trupa, II) montowanie szkieletu Z narzędzi potrzebnych konieczny jest mały świderek stalowy dla przewier-

cania dziur w kościach, małe kleszcze płaskie do zginania drutów, łyżeczka do wydrapywania mózgu zapas drutu mosiężnego lub cynkowego różnej grubości (p. s. 1.) Pierwsza czynność t. j. macerowanie polega na tym, aby kości zostały zupełnie czyste i białe. Początkujący preperator łatwo może się zniechęcić, gdyż pracować musi w powietrzu niezbyt mile pachnącym. Są jednak również takie sposoby macerowania, w których uniknąć możemy tych nieprzyjemności lub zmniejszyć je do minimum jak np. powierzenie tej pracy mrówkom. W tym wypadku należy: 1) z grubsza oczyścić kości z mięsa (tak jednak, aby kości nie były rozdzielone) 2) wywiercić dziurki w miejscach przez które poźniej przewlekamy drut dla związania kości, (co ułatwi mrówkom wybranie szpiku kostnego) 3) kontrolować by mrówki nie zjadły ścięgien oraz chrząstkowych części szkieletu 4) w razie posuszy wieczorem co dziennie zwilżać wodą.

Najlepiej trupa umieścić w pudełku podziurkowanym wprost na mrowisku. Po kilku dniach mrówki obgryzą wszystkie części miękkie, pozostanie tylko kości wybielić i zmontować.

Preparator mający już pewne doświadczenie sam może tę pracę wykonać w następujący sposób:

1) Zdjęcie skóry i obranie z grubsza z miękkich części 2) wywiercenie otworów w miejscach przez którą później przewlekamy drut 3) gotowanie szkieletu przez trzy kwadranse w ługu sodowym 4) oczyszczenie szczoteczką resztek 5) Wybranie mózgu przez otwór potylicowy 6) Staranne wyczyszczenie watą 7) Wybielenie szkieletu moczeniem przez kilka godzin w wodzie utlenionej w świetle słonecznym, lub przez gotowanie również w wodzie utlenionej przez 10—15 minut. Zamiast wody utlenionej można użyć wprost światła słonecznego, uważając jednak, by kość nie popękała skutkiem gwałtownego wysychania. Aby tego uniknąć, trzeba od czasu do czasu kości zwilżyć wodą. Początkujący preperator zamiast gotować w ługu sodowym, powinien to samo przeprowadzić najpierw w wodzie czystej, gdyż nadmiar sody żrącej szkodliwie działa na kości a przede wszystkim rozpuszcza chrząstkę Pewien dodatek sody żrącej (30 g. na litr) potrzebny jest dla odtłuszczenia kości. Pamiętać też musimy o tym, że wszelkie utwory rogowe pod wpływem gorącej wody miękną i zniekształcają się zupełnie, przed wrzuceniem do gorącej wody musimy je zdjąć i oznaczyć.

Przy maceracji łatwo wypadają zęby, należy je więc również usunąć, po ostatecznym oczyszczeniu wsadzić zpowrotem za pomocą wosku, syndetikonu, lub karuku (kleju rybiego).

Cały proces maceracji odbywać się musi w miejscu łatwym do przewietrzania i tak położonym aby wstrętne zapachy nie zatruwały powietrza otoczeniu. (Strych, piwnica).

Przed przystąpieniem do maceracji trzeba wypłukać wszelkie ślady krwi, jeżeli używamy ługu musimy znowu po zmacerowania usunąć jego ślady płukaniem wodą z małą ilością formaliny. Maceracja powinna trwać możliwie najkrócej, lepiej później obrać szczątki szczypczykami i drucianą szczoteczką. Do macerowania b. delikatnych szkieletów ługu używać nie wolno, dobrze jest natomiast po odczyszczeniu włożyć do spirytusu denaturowanego na całą dobę. Gdy na kościach po pewnym czasie pojawia się plamy tłuste (w wypadku gdy w kościach pozostał szpik) należy kilkakrotnie smarować miejsca otłuszczone glinką malarską rozpuszczoną w wodzie, lub moczyć w benzynie a następnie wymyć w roztworze sody do

prania, (benzyna uszkadza połączenia chrzęstne).

Po przeprowadzonej maceracji i dokładnym wybieleniu przystępujemy do zmontowania szkieletu, czyli zestawienia kości tak jak one rzeczywiście w zwierzęciu są ułożone. Pewne kości zestawiamy ze sobą nieruchomo, inne tak aby mogły się poruszać. By w tym ostatnim nie porobić błędów staramy się jak najdokładniej zaobserwować żywy okaz, a wiadomości tą drogą zdobyte ugruntować przy pomocy jakiegokolwiek podręcznika. Szkielet układamy w pozycji stojącej. Rozpoczynamy od kręgosłupa, nasuwając kręgi w kolejnym porządku na odpowiednio gruby drut. Drut wyginamy tak, aby tworzył linię wygięcia grzbietu zaobserwowaną u danego zwierzęcia. Następnie łączymy z nim żebra za pomocą drutów przewleczonych przez główki i powierzchnie stawowe odpowiednich kręgów. Czasem przedłużenia chrzęstne łączące żebra z mostkiem oddzielają się w czasie meceracji, musimy je przywiązać drutem lub przykleić karukiem.

Tak złożony kręgosłup z klatką piersiową umocowujemy na dwuch drutach na końcu rozwidlonych, rozwidlenia łączymy silnie z drutem przewleczonym przez kręgi, tak by one razem stanowiły jedną całość a końce ich wprowadzamy prostopadle do deski, która ma stanowić podstawę. Podpory te winny być dostatecznie wysokie, by noga dotknęła podstawy w ten sposób, jak to ma miejsce u żywego zwierzęcia. Teraz przychodzi kolej na odnóża. Cienkim świderkiem wywiercamy skośnie otworki w końcach kostek, i łączymy drutami tak, aby zachowały nieznaczną ruchliwość. Długie kości uda i goleni czy ramienia i przedramienia łączymy w ten sposób, że przebijamy ich główki, ramię z łopatką tak, by drut przechodził przez środek panewki stawu barkowego ku dołowi łopatki jednym końcem, drugim zaś przez główkę ramienia ku przodowi. Podobnie zestawić należy udo z miednicą. Łopatkę przywiązujemy do żeber najlepiej w trzech miejscach. Wiercenia kości wzdłuż na wylot i przewlekania przez nie w ten sposób drutów należy unikać, bo możemy łatwo uszkodzić kość a ponadto niepotrzebnie zatracamy ruchliwość odnóży. Końce palców możemy przymocować do deski.

W końcu umieszczamy czaszkę na pręcie grzbietowym, tak aby można ją łatwo zdjąć. Kręgi szyjne i tułowiowe unieruchomić możemy przy pomocy korków uciskanych w kanał rdzeniowy, ogonowe uwiązujemy silnie drutem. Pozostaje nam tylko jeszcze zabezpieczyć chrząstki przed szkodnikami i gniciem, w tym celu napawa się najpierw formaliną a potem arszenikiem. Z tym ostatnim należy zachować dużą ostrożność ze względu na właściwości trujące.

Jak z tego widzimy preparowanie szkieletów jest pracą bardzo żmudną i nie zawsze przyjemną, daje jednak owoce piękne. Zmusza nas do gruntownego zbadania okazów przez nas preparowanych, każe głęboko zastanawiać się nad nie jednym problemem i szukać rozwiązania a nadewszystko wyrabia wytrwałość systematyczność i cierpliwość.

**Redaguje: Janina Tumińska i Kazimierz Henryk Groszyński.**

**Wydawcy: Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego**

**Adres Redakcji: Krzemieeieć, Liceum.**
**Adres Administracji: Krzemieniec, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych**

Tłoczono w drukarni W. Cwika w Krzemieńcu.

